

PROGRAMA INTEGRADO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO - HISTÓRIAS DE VIDA

Dissertação de Mestrado em Educação Especial Especialização no Domínio Cognitivo e Motor

Ana Sofia Correia Louro

Orientadora: Professora Doutora Maria Luísa de Sousa Panaças

Portalegre 2019

Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

PROGRAMA INTEGRADO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO - HISTÓRIAS DE VIDA

Ana Sofia Correia Louro

Constituição do Júri

Presidente: Professor Doutor Abílio José Maroto Amiguinho

Arguente: Professor Doutor Carlos Manuel Barbas do Rosário

Orientadora: Professora Doutora Maria Luísa de Sousa Panaças

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre, para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial – Especialização no domínio Cognitivo e Motor, sob orientação da Professora Doutora Maria Luísa de Sousa Panaças.

“A educação é a arma mais poderosa que podemos usar para mudar o mundo”.

Nelson Mandela

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esta etapa do meu percurso académico, importa agradecer às pessoas que me apoiaram para que a realização desta dissertação se convertesse numa realidade:

À professora doutora Maria Luísa de Sousa Panaças, por toda a dedicação, envolvimento e profissionalismo.

Aos meus pais, os meus alicerces, àqueles que tudo devo.

Aos meus avós, que guardados no coração, continuam a fazer com que eu queira ser, todos os dias, uma pessoa melhor.

Ao meu namorado, que me cobre de otimismo e alegria, acreditando sempre nas minhas capacidades.

A todos os jovens das turmas PIEF, que me inspiraram a realizar este estudo, em especial àqueles que participaram nesta investigação.

A todos os meus amigos e colegas que direta ou indiretamente me motivaram e ajudaram a concretizar esta etapa.

A todos o meu muito obrigada.

RESUMO

O estudo realizado tem como foco o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), que se constitui como uma medida de promoção da inclusão social e favorecimento do cumprimento da escolaridade obrigatória de jovens com insucesso escolar/abandono escolar, entre os 15 e os 18 anos, conferindo uma habilitação escolar de 1.º, 2.º ou 3.º ciclos do ensino básico.

A elaboração deste estudo prende-se com o objetivo de perceber a importância que o percurso PIEF teve para os ex-alunos do programa. Para responder a esta questão de investigação ergueram-se, igualmente, questões que fundamentam a pertinência do estudo, nomeadamente: Entender o percurso escolar do aluno e a sua influência na integração do PIEF; Perceber se o aluno integrou a Educação Especial no seu percurso escolar; Identificar a perceção e expectativas iniciais sobre o PIEF; Conhecer os motivos que levaram os alunos a frequentar o PIEF; Identificar a importância da frequência do PIEF; Identificar os motivos atribuídos pelos sujeitos à conclusão/não conclusão do PIEF; Identificar as consequências percebidas da conclusão/não conclusão do PIEF; Conhecer os aspetos considerados importantes para a conclusão do PIEF com sucesso; Entender os aspetos relacionados com o ensino, considerados pertinentes para a conclusão/não conclusão do PIEF; Conhecer a opinião sobre o currículo inerente ao PIEF; Entender os aspetos relacionais dos alunos para com a restante comunidade escolar e, por fim, identificar a perceção sobre as aprendizagens adquiridas.

O estudo foi realizado com seis participantes, com idades compreendidas entre os 19 e os 21 anos, sendo dois do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Todos os participantes são de nacionalidade portuguesa e naturais do distrito onde se desenvolveu este estudo.

A realização deste estudo revestiu-se de alguma pertinência na medida em que os seus resultados indicaram algumas pistas no âmbito da prevenção do insucesso escolar e abandono escolar, assim como revelaram as perceções dos jovens sobre o Programa, indicando aspetos críticos que possam vir a promover novas metodologias promotoras da inclusão, prevenção do abandono escolar e consequente aumento dos níveis de permanência no ensino.

Palavras-chave: Educação; PIEF (Programa de Intervenção Educação e Formação); Abandono Escolar; Insucesso Escolar; Inclusão Social.

ABSTRACT

The study focuses on the Integrated Program of Education and Training (Programa Integrado de Educação e Formação - PIEF), which constitutes a measure to promote social inclusion and foster the fulfilment of compulsory education of young people with school failure/dropout, between 15 and 18 years, conferring a qualification of 1.st, 2.nd or 3.rd cycle of basic education.

This study aims to understand the importance that this program PIEF had for the students. To answer this research question, questions were also raised that support the relevance of the study, namely: To understand the student's school career and its influence on the integration in PIEF; To understand if the student has integrated Special Education into their school career; To identify their initial perception and expectations about PIEF; To know the reasons that led students to attend PIEF; To identify the importance of the frequency of PIEF; To identify the reasons attributed by the subjects for the conclusion / non-conclusion of the PIEF; To identify the perceived consequences of completion / non-completion of the PIEF; To know the aspects considered important for the successful completion of the PIEF; To understand the teaching-related aspects considered relevant to the completion / non-completion of the PIEF; To know their opinions about the PIEF curriculum; To understand the relational aspects of students towards the rest of the school community and, finally, to identify the perception about the acquired learning.

The study was conducted with six participants, aged 19 to 21 years, two females and four males. All participants are of Portuguese nationality and native of the district where this study was developed.

The accomplishment of this study was of some relevance as its results indicated some clues in the area of prevention of school failure and dropout, as well as revealed the perceptions of young people about the Program, indicating critical aspects that may promote new methodologies promoting inclusion, prevention of dropping out and consequent increase of the permanence levels in the school.

Keywords: Education; PIEF (Education and Training Intervention Program); Dropout; School failure; Social inclusion.

ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

PIEF - Programa de Intervenção Educação e Formação
PEF - Plano de Educação e Formação
TIL - Técnico(a) de Intervenção Local
DL - Decreto-Lei
CEB - Ciclo de Estudos Básicos
PIPSE - Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo
EP - Escolas Profissionais
PEDI - Projeto a Escola na Dimensão Intercultural
SPO - Serviços de Psicologia e Orientação
PEPT - Programa Educação Para Todos
CEFPI - Cursos de Educação e Formação Profissional
PEETI - Plano para Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil
PETI - Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil
CEF - Cursos de Educação Formação
PIIP - Projetos-Piloto de Inovação Pedagógica
CPCJ - Comissão de Proteção de Crianças e Jovens
NEE - Necessidades Educativas Especiais
PIEC - Programa para a Inclusão e Cidadania
ME - Ministério da Educação
ISS - Instituto da Segurança Social
IEFP - Instituto de Emprego e Formação Profissional
IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social
UO - Unidade Orgânica
DGEstE - Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
ETP - Equipa Técnico Pedagógica
EMAT - Equipa Multidisciplinar de Apoio Técnico ao Tribunal

ÍNDICES

INTRODUÇÃO	10
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	13
1. O (In)Sucesso Escolar	13
2. Medidas de Promoção do Sucesso Escolar em Portugal	19
3. Absentismo, Abandono Escolar e Exclusão/Inclusão Social	25
4. Educação Inclusiva	28
5. Caracterização do Programa Integrado de Educação e Formação	33
5.1.História e evolução do PIEF	33
5.2.Objetivos e Destinatários	34
PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	45
6. Metodologia do estudo efetuado.....	45
7. Apresentação dos resultados	50
CONCLUSÃO/IMPLICAÇÕES	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	94
ANEXOS	106

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Indicadores associados ao fracasso escolar.

Quadro 2 - Evolução da escolaridade obrigatória em Portugal.

Quadro 3 - Programas de intervenção no combate ao insucesso e ao abandono escolar precoce.

Quadro 4 - Síntese legislativa referente aos alunos com NEE, a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Quadro 5 - Matriz curricular para o PIEF Tipo 1¹ e Tipo 2² – 2.º ciclo e 3.º ciclo.

¹ Turma PIEF Tipo 1 (PIEF T1) são as turmas que integram os alunos que frequentam o 2.º ciclo do ensino básico.

² Turma PIEF Tipo 2 (PIEF T2) são as turmas que integram os alunos que frequentam o 3.º ciclo do ensino básico.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, a problemática do insucesso escolar tem levado à criação e constante renovação de programas e medidas educativas que ambicionam aumentar os níveis de sucesso escolar e combate ao abandono escolar precoce.

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) constitui-se como uma medida seletiva, enquadrada como um percurso curricular diferenciado, que envolve uma intervenção não apenas ao nível formativo e educativo, como também ao nível da reinserção social de jovens de risco e em risco. Destina-se a alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos e que, por razões várias, se encontram impedidos de concluir de forma melhor sucedida a escolaridade básica e por consequência, a escolaridade obrigatória.

O PIEF é deste modo um instrumento que visa minorar os efeitos nocivos da incursão prematura no mundo do trabalho, possibilitando a obtenção de condições individuais e legais para essa inserção. É concretizado através de um Plano de Educação e Formação (PEF), sendo este um documento individualizado e dinâmico, tendo por base a proposta de intervenção concreta para cada aluno, sendo sujeito a uma permanente atualização no seio da Equipa Técnico Pedagógica (ETP) onde é delineada e articulada toda a estratégia de intervenção nos domínios sociofamiliar, individual, educativo e/ou formativo.

Atualmente os Ministérios da Educação e da Segurança Social caminham, lado a lado, neste processo, que pressupõe a existência de uma equipa que deverá organizar-se em torno de um conjunto de metas e princípios norteadores de uma intervenção ajustada às necessidades de um público extremamente exigente.

O PIEF vem-se constituindo como um caminho alternativo para tudo aquilo que já falhou, representando a possibilidade de se reiniciar um percurso educativo e formativo com vista à conclusão da escolaridade obrigatória, dando seguimento a sonhos e projetos interrompidos, minorizando as problemáticas do abandono e exclusão social existentes.

A literatura internacional sobre as causas do abandono escolar precoce é, em parte, baseada em estudos inerentes aos fatores de risco, interações entre estes fatores e processos que levam ao abandono, notando-se aqui a existência de quatro características básicas: a multidimensionalidade, o caráter de processo, as dificuldades em estabelecer relações de causa e efeito, e as relações entre os fatores individuais e contextuais (Salva-Mut, Oliver-Trobat & Comas-Forgas, 2014).

O insucesso escolar conduz frequentemente ao abandono escolar, tratando-se este de “um processo de alheamento paulatino de um espaço quotidiano – como é a escola – que implica o abandono de certos rituais pessoais e familiares que incidem no desenvolvimento da identidade e na projeção pessoal de uma criança” (Comissão Intersectorial de Reinserção Educativa, 2006, cit. por Espinoza *et al.*, 2012, p.49).

A problemática do abandono escolar está relacionada com a inclusão/exclusão social. Apesar da sua constante ligação, a exclusão social nem sempre se correlaciona com o fenómeno da pobreza, emergindo, frequentemente, do processo de evolução económica, através de critérios económicos e sociais mais rigorosos. Exemplo desta situação é a exigência de qualificação profissional imprescindível à execução de funções.

De acordo com Escudero, Gonzalez & Martinez (2009) o abandono escolar é um processo ligado à exclusão educacional, já que se constitui como o último elo de uma série de fatores, relacionamentos e dinâmicas que fazem com que o aluno não adquira uma educação e/ou apoio adequado às suas necessidades, interesses e objetivos educacionais.

Atualmente todos os sistemas de ensino têm como objetivo combater a exclusão social, oferecer a igualdade de oportunidades ao acesso e sucesso, assim como preparar os jovens para o mercado de trabalho (Bayma-Freire, Machado & Roazzi, 2011).

A massificação do ensino conduziu nas últimas décadas à assunção de novas dimensões do currículo e das competências a desenvolver. A diferenciação curricular constitui uma resposta às diferentes necessidades dos estudantes, pressupondo a adequação às especificidades do público-alvo (Saias & Fialho, 2014).

A elaboração deste estudo prendeu-se com o objetivo de perceber a importância que o percurso PIEF teve para os ex-alunos do programa. Para responder a esta questão de investigação ergueram-se, igualmente, questões que fundam a pertinência do estudo, nomeadamente: Entender o percurso escolar do aluno e a sua influência na integração do PIEF; Perceber se o aluno integrou a Educação Especial no seu percurso escolar; Identificar a perceção e expectativas iniciais sobre o PIEF; Conhecer os motivos que levaram os alunos a frequentar o PIEF; Identificar a importância da frequência do PIEF; Identificar os motivos atribuídos pelos sujeitos à conclusão/não conclusão do PIEF; Identificar as consequências percebidas da conclusão/não conclusão do PIEF; Conhecer os aspetos considerados importantes para a conclusão do PIEF com sucesso; Entender os aspetos relacionados com o ensino, considerados pertinentes para a conclusão/não conclusão do PIEF; Conhecer a opinião sobre o currículo

inerente ao PIEF; Entender os aspetos relacionais dos alunos para com a restante comunidade escolar e, por fim, identificar a perceção sobre as aprendizagens adquiridas no PIEF.

Neste estudo participaram seis jovens, ex-alunos do PIEF, com idades compreendidas entre os 19 e os 21 anos, sendo dois do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Todos os participantes são de nacionalidade portuguesa e naturais do distrito onde se desenvolveu este estudo.

A metodologia utilizada recaiu sobre o método qualitativo, através de um estudo de caso. Os instrumentos utilizados, questionário sociodemográfico e entrevista semiestruturada, permitiram compreender acontecimentos/histórias vivenciados pelos participantes, o modo como os mesmos vêm atualmente este passado e a forma como este influenciou o seu presente.

Este estudo está organizado em duas partes. A primeira parte compreende a revisão da literatura, onde é contextualizada a problemática a abordar, conceptualizando-se o (in)sucesso escolar, as medidas de promoção do sucesso escolar em Portugal, o absentismo, o abandono escolar, a exclusão/inclusão social e a educação inclusiva. É caracterizado o Programa Integrado de Educação e Formação, a sua história e evolução, assim como os seus objetivos e destinatários.

A segunda parte do estudo recai sobre a apresentação da investigação empírica realizada, mais concretamente sobre a metodologia do estudo, a apresentação de resultados e as conclusões/implicações, que abarcam as limitações e potencialidades do estudo desenvolvido.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. O (In)Sucesso Escolar

O sucesso escolar dos alunos constitui-se como uma das variáveis sócio educacionais sobre as quais mais se tem escrito e comunicado no campo da educação. Esta variável reúne uma grande complexidade social e política, que se prende seja com as políticas sociais de um dado país e mais especificamente com as políticas relativas ao sistema educativo, seja com o quadro sociocultural das famílias com filhos numa dada escola, com o quadro institucional dessa escola, a direção, os professores e os alunos, os currículos, os recursos, o clima e as opções pedagógicas e ainda com as disposições, atitudes e comportamentos dos alunos em geral e de cada aluno (Lamb, S. *et al.*, 2011, cit. por Azevedo, J., 2014).

Falar em (in)sucesso escolar pode limitar-se, num primeiro momento, às dificuldades na aprendizagem e ao rendimento, no entanto, depressa transborda para outras áreas da vida do aluno. Facilmente o (in)sucesso escolar integra as experiências do aluno e as vivências que marcarão a sua personalidade e identidade. Sentimentos de autoeficácia e autoestima, por exemplo, advêm dos resultados obtidos na escola e da comparação que o aluno realiza da sua prestação, face aos objetivos fixados, ou aos desempenhos conseguidos pelos outros colegas (Soares, D. & Almeida, L., 2015).

A natureza multifacetada do (in)sucesso escolar, assim como os múltiplos fatores pessoais e contextuais que nele intervêm, implica a adoção de uma visão global e sistémica da aprendizagem (Bronfenbrenner & Ceci, 1994, cit. por Soares & Almeida, 2015), para que esta abranja não apenas os alunos, mas também os professores, a escola, a família e a comunidade de pertença (Soares & Almeida, 2015).

Para tentar compreender a realidade dos alunos e a sua relação com o ambiente escolar, é essencial reconhecer os fatores de risco e os fatores de proteção presentes nesse contexto do desenvolvimento. Analisando os estudos de Poletto e Koller (2008), Yunes (2003) e Nunes, Pontes, Silva e Dell'Aglío (2014), os fatores de risco são variáveis que tendem a aumentar a probabilidade de um indivíduo apresentar problemas físicos, sociais e emocionais, configuração associada ao grau de ocorrência, intensidade, frequência, duração, severidade e perceção deste impacto para a pessoa em desenvolvimento.

Segundo Salvà-Mut, F., Oliver-Trobat, M., e Comas-Forgas, R. (2014), a identificação dos fatores de risco permite desconstruir as causas do abandono escolar precoce, no entanto este exercício ainda é insuficiente para entender o fenómeno na sua globalidade. Os mesmos autores afirmam que para compreender as causas do abandono escolar, importa abordá-lo desde a multidimensionalidade (acumulação de fatores de risco e interações) combinando-o com a dimensão temporal. No quadro 1 apresentamos os indicadores que, segundo Salvà-Mut et al. (2014), estão associados ao fracasso escolar:

Quadro 1
Indicadores associados ao fracasso escolar

Níveis	Dimensões	Fatores
Microsocial	Família	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dificuldades familiares âmbito psicológico e socioeconómico. ▪ Fraca coesão familiar e dinâmicas familiares difíceis. ▪ Fraca relação e implicação com os processos de escolarização. Expetativas familiares elevadas face aos papéis sociais, relacionadas com o emprego e/ou cuidados familiares.
	Escola	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Clima central e/ou um clima negativo na turma. ▪ Orientação pessoal, escolar e profissional inadequada. ▪ As atitudes negativas dos professores face aos alunos. ▪ Ausência ou insuficiência de relações significativas entre alunos e professores e outros adultos na escola. ▪ Tamanho da escola: pequenas escolas facilitam relação significativa entre alunos e professores. ▪ Falta de supervisão e controlo na sala de aula. ▪ Elevado número de alunos por sala de aula. ▪ Falta de apoio e valorização do corpo docente. ▪ Políticas de admissão escolar. ▪ Políticas e práticas para promover a "eficiência global" da escola que levam a suspensões, expulsões, mudanças forçadas na escola. ▪ A falta de oportunidades de formação para professores. ▪ Falta de projeto do centro educacional, falta de recursos educacionais e de apoio à gestão. ▪ Prática pedagógica inadequada e centrada conteúdo curricular em vez do aluno.
	Grupos de pares	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Amizades com baixo nível académico. ▪ Amigos com comportamentos mal-adaptados às exigências da escola.
	Comunidades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mercados de trabalho locais com uma vasta oferta de trabalho com requisitos de escolaridade baixos. ▪ Subestimação dos graus académicos e afirmação do trabalho manual. ▪ Representações sociais tradicionais relativas à participação das mulheres no emprego, sendo subordinadas às tarefas de assistência à família.
Macro-social	Sistema de educação e formação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Duração da escolaridade obrigatória e suas características. ▪ Normativas relativas às reprovações, rácios, sistemas de avaliação, admissão de alunos, entre outros.

Níveis	Dimensões	Fatores
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sistema de formação e acesso à docência e a gestão e direção dos centros educativos. ▪ Programas de prevenção do abandono escolar. ▪ Gastos na educação e qualidade e eficiência do gasto. ▪ Programas de educação pós-obrigatória. ▪ Programas de educação e formação ao longo da vida. ▪ Programas de orientação e acompanhamento para o retorno à educação de jovens e adultos.
	Relações entre formação e emprego	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Legislação laboral e possibilidades de combinar formação e emprego. ▪ Características de transição educação-emprego. ▪ Características do tecido produtivo e da oferta de emprego. ▪ Disponibilidade de formação de qualidade. ▪ Conjunto de oportunidades e expectativas que oferece o mercado de trabalho.
	Valores sociais dominantes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sociedade que valoriza o consumo. ▪ Sociedade que vincula o atrativo do êxito imediato. ▪ Sociedade que valoriza o presente e ignora a proteção do futuro. ▪ Pouca valorização social da educação. ▪ Culturas juvenis distantes da cultura escolar.

Fonte: Adaptado de Salvà-Mut *et al.*, (2014).

Na ótica de Azevedo (2014), existe uma multiplicidade de “sucessos escolares” que, poucas vezes, são devidamente explicitados, no entanto ganham particular importância, os seguintes focos:

(i) sucesso escolar é aquilo que se mede em exames externos e em provas de avaliação sumativa; (ii) sucesso escolar é a quantidade de crianças e jovens que transitam de ano e de ciclo de estudos; (iii) sucesso escolar é o resultado de um processo de ensino e aprendizagem que proporciona as aprendizagens e a aquisição de saberes que estão consignados; (iv) sucesso escolar é uma dinâmica escolar que implica todos os seus protagonistas principais – professores, alunos, pais e escola, como um todo e que se ocupa da criação de condições de aprendizagem eficazes por parte de cada um e de todos os alunos (pp. 40-41).

Ibabe (2016), analisando diversas pesquisas no âmbito da sociologia educacional, assinala que estas revelaram uma constante interligação entre o contexto sociofamiliar e o desempenho.

A família é o principal contexto de desenvolvimento humano, onde ocorrem as primeiras interações sociais da criança (Petrucci, W., Borsa, J. & Koller, H., 2016).

Ao longo das últimas décadas, o conceito de família foi alvo de constantes reformulações. Segundo Ferreira (2016), tradicionalmente, a palavra família era associada ao grupo de indivíduos constituído por pai, mãe e filhos. Atualmente esse conceito foi ampliado, e entende-se por família um grupo de pessoas que reside no mesmo lar, mantendo-se unidos por um relacionamento afetivo ou pelo grau de parentesco.

O modo como a educação era incrementada, influenciada pela tradição e experiência interpessoal das famílias, foi significativamente transformada e reformulada pelas várias áreas, como a saúde, o desenvolvimento infantil e a educação.

A influência da família na vida escolar, na formação e comportamento do aluno constitui-se como temática de constante discussão. A família é a primeira organização social onde o indivíduo interage, aprende os valores culturais, morais e emocionais, que se refletem no seu desenvolvimento e bem-estar (Ferreira, 2016).

Ao receberem um bom estímulo em casa, um bom acompanhamento dos pais ao nível da educação escolar, apercebendo-se da presença destes nas reuniões e/ou sendo acompanhadas nos trabalhos de casa, as crianças/jovens irão desenvolver as suas competências, quer ao nível escolar quer comportamental.

Afirma Ferreira (2016) que, o diálogo, o respeito, o estabelecimento de regras e uma comunicação clara são basilares para o desenvolvimento, limite e disciplina dos jovens, evitando sentimentos de rancor, hostilidade, rejeição e rebeldia.

As características familiares, em especial o seu nível socioeconómico, são reconhecidas como um elemento que, por si só contribui em grande escala para o êxito do aluno na escola (Salvà-Mut *et al.*, 2014).

Com base na análise de vários estudos, Azevedo (2014), afirma que o nível socioeconómico das famílias, em particular o nível sociocultural da mãe, é a variável de contexto que mais marca o percurso escolar dos alunos, refletindo-se em percursos escolares mais ou menos regulares.

Se por um lado, num contexto familiar social e economicamente favorecido, os alunos têm acesso a um ambiente de aprendizagem diversificado, na medida em que os pais estão mais envolvidos na sua educação e, conseqüentemente, os resultados da aprendizagem tendem a ser melhores, por outro, nos alunos cuja condição socioeconómica dos familiares é inferior, é duplicada a probabilidade de apresentarem níveis de aprendizagem inferiores (OCDE, 2012).

Tendo como base os dados da CNE (2011) e analisando os estudos de Romão (2012) e Azevedo (2014), verifica-se que os alunos provenientes de universos socioculturais mais desfavorecidos são os que mais reprovam e que mais tempo demoram a concluir os vários níveis de ensino.

Com base nos estudos de Hauser (1994) e nos estudos de Osonwa, Adejobi, Iyam e Osonwa (2013), Ibabe (2016) refere que fatores como a educação dos pais, ocupação e rendimento familiar tendem a relacionar-se com a conduta do jovem aluno.

A existência de uma boa relação entre pais e filhos, a conservação de rituais familiares, o confronto pró-ativo de problemas, o conflito mínimo no lar durante a infância, a ausência de divórcio durante a adolescência, ou presença de um pai participativo e uma relação produtiva entre a criança e a mãe, são fundamentais para o aluno e para o seu sucesso académico (Hawley & De Haan, 1996, cit. por Turliuc, M. N., Măirean, C., Dănilă, O., 2013).

São apontados como fatores de risco a existência de uma família monoparental, a pobreza da família, a doença dos pais, o transtorno psiquiátrico dos pais, o conflito conjugal, a violência doméstica, a atividade familiar criminosa, a prisão de um dos pais, o abuso físico, emocional ou sexual, o divórcio e o segundo casamento (Turliuc *et al.*, 2013).

De acordo com Heckman (2011), frequentemente associadas ao baixo rendimento escolar, surgem as crianças/jovens provenientes de famílias desfavorecidas de origem imigrante ou de minorias étnicas.

As práticas parentais mais relacionadas com o abandono escolar precoce assentam na ausência/fraca supervisão, no estilo parental permissivo, nas baixas aspirações e no fraco investimento na relação relativa à escolarização dos filhos (Dale, 2010 cit. por Salvà-Mut, *et al.*, 2014). É fulcral estreitar as relações entre família e a escola para o processo ensino aprendizagem ser eficiente.

Outra das dimensões que influencia o sucesso escolar do aluno é escola.

Já Benavente e Correia (1980) referiram que uma das explicações para a problemática do insucesso escolar tem a ver com a própria escola, com os mecanismos que atuam no seu interior e com o seu funcionamento e organização. Sil (2004) corroborou da mesma opinião referindo que:

Responsabilizar a escola pelo (in)sucesso escolar dos alunos não significa uma referência à instituição em si, ao edifício onde o processo ensino-aprendizagem é

melhor ou pior desenvolvido e organizado, mas essencialmente a toda uma estrutura de carácter administrativo e pedagógico que implica também a elaboração de uma análise a questões como a avaliação dos alunos, a colocação dos professores, ou a falta de equipamentos e ou infraestruturas, a inexistência de uma efetiva abertura da escola à comunidade ou ainda à análise das políticas educativas e de ensino e às realidades sociais (p. 2988).

Segundo Azevedo (2014), o “efeito escola”, é igualmente crucial na promoção do sucesso junto de alunos oriundos de meios socioculturais mais desfavorecidos, afirmando que as práticas dos professores possuem um importante poder de influência sobre o sucesso escolar dos alunos, sobretudo dos alunos provenientes de meios socioeconómicos mais débeis. Analisando os estudos de Zins, Weissberg, Wang e Walberg (2004) e Azevedo (2014), o sucesso escolar é referido como uma construção social, centrada sobre a escola, em que interferem predominantemente, para além da central competência científica do professor:

(i) ambientes seguros e pacíficos, (ii) relações afetuosas entre alunos e professores, que promovem o desejo de aprender e de estar na escola e o esforço contínuo, (iii) estratégias de ensino envolventes dos alunos que os direcionem mais direta e eficazmente para a aprendizagem, (iv) o trabalho em conjunto dos professores e das famílias e o seu estímulo positivo para as aprendizagens contínuas, gerando assim melhores resultados por parte dos alunos, (v) alunos mais implicados nos seus processos de aprendizagem e mais confiantes, pois são alunos que se esforçam mais, (vi) alunos conscientes das tarefas que lhes são atribuídas e que se apoiam na resolução dos seus problemas de estudo, pois terão níveis mais elevados de desempenho (p. 46).

2. Medidas de Promoção do Sucesso Escolar em Portugal

Nas últimas décadas, a educação em Portugal passou por diversas mudanças que culminaram na melhoria do serviço público de educação.

Um dos passos mais importantes para a evolução do sucesso escolar foi o gradual aumento da escolaridade obrigatória.

Segundo Favinha (2014), após décadas sem reformas educativas, verificaram-se dois momentos ao nível da reforma educativa em Portugal, nomeadamente, a Reforma Veiga Simão, em 1973 e a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986. Na ótica do mesmo autor, estes dois acontecimentos, descendentes de apostas políticas e de grandes investimentos financeiros, estão na base da evolução do sistema de ensino português, nos anos 80, 90 e já nas duas primeiras décadas do século XXI.

A educação em Portugal percorreu um longo caminho, sofrendo alterações significativas ao nível da evolução da escolaridade obrigatória. A seguir apresenta-se um quadro resumo da evolução da escolaridade obrigatória em Portugal de acordo com Cardim (1999).

Quadro 2

Evolução da escolaridade obrigatória em Portugal

Ano	Tempo de escolaridade obrigatória	Legislação
1911	3 anos	DL de 29 de março de 1911
1919	5 anos	DL de 10 de maio de 1919
1927	4 anos	DL 13 619 de 17 de maio de 1927
1930	3 anos	DL 18 140 de março de 1930
1956	4 anos para rapazes 3 anos para raparigas	DL 40 964 de dezembro de 1956
1960	4 anos para rapazes e para raparigas	DL 42 994 de maio de 1960
1964	6 anos	DL 45 810 de julho de 1964
1986	9 anos (dos 6 aos 15 anos de idade)	Lei 46/86 de 14 de outubro
2009	12 anos (dos 6 aos 18 anos de idade)	Lei 85/2009 de 27 de agosto

Fonte: Adaptado de: “O Sistema de Formação Profissional em Portugal” de Cardim, José Casqueiro (1999).

Como observamos no quadro n.º 2, a escolaridade obrigatória percorreu um longo e moroso caminho. A escolaridade obrigatória do 3.º Ciclo de Estudos Básicos (CEB) esteve distante de ser legislada.

Anos mais tarde, em 2009, o Decreto-Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto, estabelece o regime de escolaridade obrigatória para crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos.

Segundo Silva, Rezende, Quaresma e Chrispino (2016), a educação é vista como um fator fundamental para o desenvolvimento político e económico de um país. A promoção e implementação de uma educação de qualidade gerará certamente uma geração de jovens bem preparados e com bons valores enquanto cidadãos.

Falar em educação de sucesso, implica falar em medidas que promovam esse mesmo sucesso. É evidente que a alteração ao nível do Regime da Escolaridade Obrigatória foi uma medida importante, no entanto também o surgimento de programas de combate ao insucesso escolar fez com que a educação em Portugal evoluísse.

Segue-se o quadro 3, onde podemos verificar que ao longo dos anos, vários programas visaram reduzir o insucesso e o abandono escolar, promovendo igualmente a formação.

Quadro 3

Programas de intervenção no combate ao insucesso e ao abandono escolar precoce

Reduzir o Insucesso e o Abandono Escolar/Promover a Formação	Programas	Ano de início	Características
	PIPSE	1987	O Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE) , teve como prioridade o combate ao insucesso e ao abandono escolares nos primeiros ciclos da escolaridade básica e, inicialmente, em zonas desfavorecidas social e culturalmente. Segundo Ribeiro <i>et al.</i> , (1993), o programa propôs reduzir fortemente o insucesso, melhorando de uma forma abrangente a qualidade da educação administrada nos estabelecimentos de ensino.
	EP	1989	Na conjugação da Lei n.º 46/86 e do Decreto-Lei n.º 43/89 presencia-se ao reaparecimento do Ensino Profissional em 1989 através da criação das escolas profissionais no âmbito do ensino não superior. É publicado o DL n.º 26/89, de 21 de fevereiro que objetivava fortificar a transição entre a escola e o mundo laboral. Definiu-se assim o Sistema de Aprendizagem, atualmente regulamentado pelo Decret-Lei n.º 205/96 de 25 de outubro, que constitui um dispositivo de formação profissional inicial em alternância e assegura uma certificação escolar.
	PEDI	1990	O Projeto a Escola na Dimensão Intercultural (PEDI) , de pedagogias diferenciadas e de diversidade cultural foi criado para dar oportunidade a todas as crianças no acesso e sucesso escolares. Até 1993 envolveu apenas 35 escolas do 1º ciclo da zona de Lisboa.
	SPO	1991	No ano seguinte, através do Decreto-Lei 190/91, de 17 de maio são criados, no âmbito do Ministério da Educação, os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) , de acordo com o disposto no artigo

			26.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Objetivou-se assim, “dotar o sistema educativo das necessárias estruturas especializadas de orientação educativa que, inseridas na rede escolar, assegurem a realização das ações de apoio psicológico e orientação escolar e profissional previstas no artigo 26.º da Lei de Bases do Sistema Educativo” (Decreto-Lei n.º 190/91).
PEPT	1991		O Programa Educação Para Todos (PEPT) , foi realizado em duas etapas complementares: <ul style="list-style-type: none"> • 1ª etapa - Cumprimento da escolaridade obrigatória de nove anos até ao ano letivo de 1994-95. • 2ª etapa - Focada para o acesso e frequência generalizada do ensino ou formação de nível secundário ou equivalente, até ao ano letivo 1999-2000. Ainda em 1992, através do Despacho Normativo nº 98-A/92 de 20 de junho, foram enunciadas medidas de apoio e complementos educativos, no que respeita à avaliação dos alunos do Ensino Básico.
Ensino Básico Mediatizado	1991		Ainda em 1991, pelo despacho conjunto nº 48/SEAM/SERE/91, é criado o Ensino Básico Mediatizado que sucede à Telescola.
Medidas de apoio e complementos educativos	1992 1993		Através do Despacho Normativo nº 98-A/92 de 20 de junho, foram enunciadas medidas de apoio e complementos educativos , no que respeita à avaliação dos alunos do Ensino Básico. Já no ano de 1993, O Despacho nº 113/ME/93, cria os Sistemas de Incentivos à Qualidade da Educação que têm como objetivo apoiar as escolas mais carenciadas através de projetos educativos e pedagógicos desenvolvidos numa perspetiva de discriminação positiva, de modo a potenciar a igualdade de oportunidades.
PREDI	1993		Em 1993 o PREDI, Projeto de Educação Intercultural , vem substituir o PEDI, decorrendo entre 1993 e 1997, envolveu várias escolas a nível nacional do 1º e 2º ciclo
TEIP TEIP 2 TEIP 3	1996 2008 2012		Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) foram criados a título experimental, sendo mais uma medida de combate ao abandono escolar e exclusão social. Considerada uma medida de discriminação positiva para as escolas e populações inseridas em zonas consideradas mais carenciadas
CA	1996		Com os Currículos Alternativos (CA) pretendeu-se que as escolas desenvolvessem pedagogias diferenciadas, destinadas a alunos do ensino básico com percursos de insucesso repetido e em risco de abandono.
PIJVA	1997		O Programa de Integração de Jovens na Vida Ativa (PIJVA) teve como objetivo permitir acesso a uma formação qualificante e a uma equivalência à escolaridade obrigatória para jovens que se encontravam fora da escolaridade obrigatória.
CEFPI 9º Ano + 1	1997		Os Cursos de Educação e Formação Profissional (CEFPI) criaram condições para que todos os jovens pudessem efetuar o cumprimento da escolaridade obrigatória, dirigindo-se a jovens com 15 anos de idade (com frequência do 9.º ano ou com o 9.º ano completo) e garantindo a possibilidade de uma formação profissional qualificante para aqueles que não pretendam prosseguir de imediato os estudos.
PEETI PETI PIEF	1998 1999 1999		O Plano para Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI) foi mais uma medida que pretendeu responder aos problemas do abandono escolar e que deu lugar ao Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil e desenvolveu, entre

			outras medidas, o Programa Integrado de Educação e Formação que se destinava a jovens que abandonaram precocemente a escola e ainda não tinham concluído a escolaridade obrigatória e/ou que se encontravam numa situação de exploração de trabalho infantil, permitindo assim uma certificação escolar e profissional, assim como a integração e inclusão social desses jovens.
	PROG 15-18	1999	Programa 15-18 permitiu aos jovens a conclusão da escolaridade obrigatória e a aquisição de competências para a entrada no mercado de trabalho.
	CEF*	2002	Os Cursos de Educação Formação (CEF) permitem aos jovens, que já atingiram os 15 anos e ainda não concluíram a escolaridade obrigatória, uma certificação escolar do 1º ciclo, 2º ciclo, ou do 3º ciclo, ao mesmo tempo que adquirem uma qualificação profissional de nível 1 ou nível 2 que lhes possibilita também o prosseguimento de estudos de nível secundário.
		2009	Mais tarde, a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, veio estabelecer o alargamento da idade de cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos e consagrar a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos cinco anos de idade. A mesma lei reforçou as medidas preventivas do insucesso e do abandono escolares.

Fonte: Adaptado de “Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado” de Brito, (2012).

Segundo Rocha, Ferreira, Moreira & Gomes (2014), desde a entrada de Portugal na União Europeia que se procura combater o insucesso e o abandono escolar através de reformas e medidas distintas implementadas pelos sucessivos governos, na tentativa de apaziguar as suas estatísticas.

Na ótica de Ferreira (2016), a aprendizagem é uma tarefa difícil, que sofre influências de diversas variáveis, sendo estas pedagógicas, psicológicas, sociais, linguísticas, entre outras, e:

Nesse sentido, a escola precisa ser uma instituição de aprendizagem formal, oferecendo conteúdos e métodos organizados e formas adequadas de aprendizagem para que o aluno venha a atuar conscientemente e provoque mudanças na sua realidade, a fim de que se mostre uma nova qualidade de ensino (p.129).

Na última década o Ministério da Educação continuou a desenvolver medidas promotoras do sucesso escolar. Através do Despacho n.º 100/2010, de 5 de janeiro, foi criado o “Programa Mais Sucesso Escolar”, tendo em vista o apoio ao desenvolvimento de projetos de escola para a melhoria dos resultados escolares no ensino básico, com o objetivo de reduzir as taxas de retenção e de elevar a qualidade e o nível de sucesso dos alunos. Este projeto assenta

num modelo organizacional de escola que possibilita dar um apoio mais personalizado aos alunos que demonstram dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, ou outra identificada pela escola de acordo com a taxa de sucesso. Como exemplo de projetos, sublinham-se a criação da “Turma Mais”, o “Projeto Fénix”.

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, posteriormente alterado pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 julho é conferida especial autonomia às escolas para a afetação de recursos humanos e definição de estratégias de apoio aos alunos, nomeadamente no apoio ao estudo e na criação de grupos de homogeneidade relativa. Também o disposto no Despacho Normativo n.º 6/2014, de 26 de maio, no artigo 11.º, n.º 1 e no Despacho Normativo n.º 13/2014 de 15 de setembro, no artigo 20.º esclarecem as medidas de promoção do sucesso escolar, que devem ser adotadas pela escola, definindo-se, sempre que necessário, planos de atividades de acompanhamento pedagógico orientados para a turma ou individualizados, com medidas adequadas à resolução das dificuldades dos alunos, de acordo com o previsto no n.º 4 do artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.

O Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, que procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, redefine os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, afirmando a dimensão eminentemente formativa da avaliação, que se quer integrada e indutora de melhorias no ensino e na aprendizagem. O Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril, regulamenta este novo regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, apresentando também medidas de promoção do sucesso educativo.

Assim, segundo o n.º 3 do artigo 32.º do referido despacho, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projeto educativo, as medidas de promoção do sucesso educativo concretizam-se, entre outras, através de:

- a) Apoio ao estudo, orientado para a satisfação de necessidades específicas, contribuindo para um trabalho de proximidade e acompanhamento eficaz do aluno face às dificuldades detetadas;
- b) Atividades de apoio ao estudo através da consolidação e desenvolvimento das aprendizagens, visando o reforço do apoio nas disciplinas com maiores níveis de insucesso e o acompanhamento da realização de trabalhos que visem a integração das

aprendizagens de várias áreas disciplinares, a prática de rotinas de pesquisa e seleção de informação e a aquisição de métodos de estudo;

c) Constituição temporária de grupos de alunos em função das suas necessidades e ou potencialidades, promovendo, num trabalho de articulação entre docentes, a superação das dificuldades e o prosseguimento do trabalho na turma;

d) Coadjuvação em sala de aula, valorizando-se as experiências e as práticas colaborativas que conduzam à melhoria das práticas;

e) Estabelecimento de permutas temporárias de docentes, no 1.º ciclo;

f) Acompanhamento a alunos que progridam ao 2.º ou 3.º ciclo com menção Insuficiente ou classificação final inferior a 3 a Português ou a Matemática no ano escolar anterior;

g) Implementação de tutorias, visando o acompanhamento com vista à melhoria das aprendizagens e ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos;

h) Acolhimento e acompanhamento dos alunos que não têm o português como língua materna;

i) Integração dos alunos noutra oferta formativa, mediante parecer do psicólogo escolar e concordância do encarregado de educação;

j) Outras que a escola considere adequadas às dificuldades dos alunos (Despacho normativo n.º 1-F/2016 de 5 de abril).

Posteriormente, o Conselho de Ministros, através da Resolução n.º 23/2016 de 11 de abril, entende promover a criação do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, assente no princípio de que são as comunidades educativas quem melhor conhece os seus contextos, as suas dificuldades e potencialidades, sendo, por isso, quem está melhor preparado

para encontrar soluções locais e criar planos de ação estratégica, raciocinados ao nível de cada escola, com o objetivo de aperfeiçoar as práticas educativas e as aprendizagens dos alunos, com a finalidade de promover um ensino de qualidade para todos e combater o insucesso escolar, num quadro de valorização da igualdade de oportunidades e do aumento da eficiência e qualidade da escola pública (Resolução de Conselho de Ministros n.º 23/2016 de 11 de abril).

No ano seguinte, através do Despacho n.º 3721/2017, de 3 de maio de 2017, é autorizada a realização de projetos-piloto de inovação pedagógica (PIIP), em regime de experiência pedagógica, durante três anos escolares. Segundo o referido despacho, o PIIP visa promover o sucesso e a qualidade das aprendizagens de todos os alunos, através do alargamento da autonomia das escolas na conceção e adoção de projetos educativos próprios, que poderão passar pela introdução de transformações de âmbito organizacional e pedagógico, particularmente ao nível didático e da gestão curricular, que visem responder às suas necessidades específicas e, em paralelo, promovam um maior alinhamento das práticas educativas com as dinâmicas da sociedade de hoje.

3. Absentismo, Abandono Escolar e Exclusão/Inclusão Social

De acordo com o documento publicado pela Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Cedefop (2015), existem vários fatores associados ao sistema de educação que exercem influência nas taxas de abandono precoce. Entre os aspetos negativos inclui-se a retenção, a segregação socioeconómica das escolas e o encaminhamento precoce dos alunos por diferentes trajetórias com base nos resultados escolares. Contudo, neste documento, refere-se que também há fatores positivos que reduzem o risco de abandono precoce:

A participação numa educação pré-escolar e cuidados na primeira infância de elevada qualidade e a gestão eficaz dos processos de transição do ensino primário para o secundário, do secundário inferior para o secundário superior e da escola para o trabalho. Os percursos flexíveis no secundário superior também podem surtir um efeito positivo na prevenção ou redução do abandono precoce (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2015).

São vários os fatores que influenciam o êxito dos alunos, como as variáveis ligadas à organização da escola, qualidade do trabalho e formação dos docentes e compromisso com a aprendizagem. Estes fatores estimulam o aluno a querer aprender e permanecer na escola, mesmo vivenciando alguns fracassos (Silva *et al.*, 2016).

A função social da escola é fornecer ao indivíduo recursos para sobreviver num mundo complexo e dinâmico, possibilitando a sua comunicação com o mundo externo e garantindo a transferência e a construção do conhecimento cultural e social, entendendo os papéis que emanam de cada relação e de cada contexto social e a sua importância na construção de novos valores e hábitos (Bronfenbrenner, 1996; 2011; Costa & Guedes, 2009, cit. por Nunes *et al.*, 2014).

O contexto escolar revela-se fulcral para a construção da identidade do aluno, a construção de planos e maiores expectativas de futuro. Compreender a escola como um contexto de desenvolvimento, identificando os fatores de risco e os fatores de proteção, torna-se essencial para repensar as formas e estratégias que contribuem para o sucesso escolar e profissional, responsabilizando o aluno, a família e o conjunto social e a instituição escolar pela formação dos sujeitos sociais (Liebesny & Ozella, 2002).

Poletto e Koller (2008), afirmam que na escola podem ser reparados tanto os fatores protetores como os fatores de risco para o desenvolvimento humano. No entanto, vários estudos indicam a importância da instituição escolar para o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, dos seus planos de vida e expectativas de estudo e de trabalho, constituindo-se assim esta entidade como um fator de proteção (Bastos, 2005; Beutel, 2000; Camargo & Libório, 2011, cit. por Nunes *et al.*, 2014).

Pezzi, Donelli & Marin, 2016; Pezzi *et al.*, 2016, com base na análise de vários estudos, afirmam que durante muitos anos, os alunos que tinham baixos rendimentos não permaneciam na escola; mas hoje a realidade é oposta. A reprovação era vista como uma forma de melhorar aprendizagens, no entanto esta perspetiva, de que repetir o ano ajudaria o aluno a progredir nos estudos, é por vezes problemática, visto que a repetência tende a provocar novas reprovações, levando ao fracasso escolar e aumentando o desenvolvimento de comportamentos de risco.

Os efeitos indesejáveis do fracasso escolar, não só representam problemas para os alunos afetados, como também para a própria escola como instituição social e educativa.

Nesta perspetiva, é importante considerar as duas formas de exclusão que estão presentes no sistema educacional: a exclusão da escola e a exclusão na escola. Enquanto a primeira se refere ao não acesso à escola, bem como à evasão escolar, a segunda trata de uma

exclusão operada dentro do sistema educacional, através do mecanismo da reprovação (Ferraro, 1999, 2004, cit. por Pezzi, *et al.*, 2016).

A exclusão social e o fracasso escolar configuram duas situações negativas sendo o resultado da relação entre ambas a precariedade, quanto mais exclusão social, mais fracasso escolar e vice-versa (Sposati, 2000).

Segundo a Comissão Europeia /EACEA/Eurydice/Cedefop, (2015) a Recomendação do Conselho sugere que as estratégias globais, para serem eficazes na redução do abandono escolar, devem incluir três tipos de políticas:

Políticas de prevenção, cujo objetivo é tratar os problemas de base que podem eventualmente resultar em abandono precoce; Políticas de intervenção, destinadas a combater quaisquer dificuldades emergentes sentidas pelos alunos, melhorando a qualidade do ensino e da formação e prestando um apoio direcionado; Políticas de compensação, que criam novas oportunidades para aqueles que deixaram prematuramente o ensino e a formação venham a obter uma qualificação (p. 7).

A orientação escolar e profissional, que engloba as três áreas, prevenção, intervenção e compensação, é uma medida que merece especial atenção, na medida em que é identificada por uma larga maioria dos países europeus como crucial para a redução do abandono, esta que exige uma cooperação horizontal entre as áreas políticas relevantes, assim como cooperação vertical entre agentes a nível nacional, regional, local e a nível das escolas (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2015).

Dentro de toda a dinâmica de funcionamento das escolas, importa destacar o importante papel preventivo das equipas multidisciplinares, estas que podem contemplar técnicos como o psicólogo, o assistente social, o técnico de intervenção local, o animador e o mediador. São estes que estão muitas vezes envolvidos na resolução de problemáticas relacionadas com o absentismo e abandono escolar. Através da promoção de estratégias de intervenção com os alunos e respetivas famílias, estes técnicos, em articulação com a equipa docente, tentam dar resposta a sinalizações que vão desde o comportamento inadequado ao abandono escolar.

A Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro, estabelece que quando alunos menores de dezasseis anos ultrapassem os limites de faltas estabelecidos, deve o estabelecimento de ensino desenvolver atividades de recuperação das aprendizagens e de integração escolar e comunitária do aluno, devendo os encarregados de educação ser tidos como responsáveis neste processo.

No entanto, muitas vezes este processo não funciona, fazendo com que os estabelecimentos de ensino, de acordo com a sua obrigação legal, tenham que sinalizar o aluno à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) territorialmente competente. Quando sinalizada a criança ou o jovem, tendo sido aberto processo e recolhidos os consentimentos e não oposição necessários à intervenção, deve a ação da CPCJ ser desenvolvida em estreita colaboração com a instituição escolar, numa lógica de responsabilização dos alunos e dos encarregados pela sua educação (pais ou representantes legais, entre outros).

4. Educação Inclusiva

Paralelamente às questões do (in)sucesso escolar, exclusão e medidas educativas, surge geralmente associada a educação inclusiva.

A educação inclusiva tem vindo a afirmar-se, em todo o mundo, enquanto meta a alcançar pelos sistemas educativos.

Alicerçada em valores fundamentais, a inclusão enquanto abordagem educativa tem como princípio primordial o direito à educação, proclamado na Declaração Universal dos Direitos do Humanos (1948), na Convenção dos Direitos da Criança (1989), e reafirmados na Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2006).

De acordo com a UNESCO (2009), a educação inclusiva é um processo que visa responder à diversidade de todos os alunos, promovendo a participação e a aprendizagem.

Perspetivar a educação inclusiva implica considerar dimensões que a mesma incorpora: a dimensão ética, referente aos princípios e valores que se encontram na sua génese, a dimensão relativa à implementação de medidas de política educativa que promovam e enquadrem a ação das escolas e das suas comunidades educativas. Estas dimensões não são estáticas, pelo que nenhuma pode ser negligenciada por qualquer sistema educativo que se proponha a prosseguir o objeto da inclusão (DGE, 2018).

Segundo Borges (2011), a educação de crianças com deficiência em Portugal iniciou-se no século XIX, orientada em duas vertentes: uma assistencial (para a qual foram criados asilos)

e uma educativa, a partir de 1822, com a criação do primeiro estabelecimento para atendimento de surdos e cegos, mais tarde agregado à Casa Pia de Lisboa.

Segundo Rodrigues e Nogueira (2011), a integração nas escolas portuguesas tornou-se uma realidade incontornável, consequência das transformações políticas e sociais da Revolução democrática em 25 de Abril de 1974, com influências também dos movimentos internacionais expressos em documentos como a “Public Law 94-142” no Estados Unidos da América em 1975 ou o Warnok Report” no Reino Unido em 1978”.

As leis portuguesas passam a consagrar como direitos fundamentais a educação e a igualdade de oportunidades, princípios expressos na Constituição da República, a Lei Fundamental Portuguesa, publicada em 1976 nomeadamente nos seus artigos 71.º e 74.º (Decreto de Aprovação da Constituição, 1976).

Segundo Mesquita (2001), por volta dos anos 60 e 70, apesar do crescimento considerável das estruturas de educação especial verificado em muitos países desenvolvidos, continuavam a existir ainda muitas crianças que ficavam à margem da escolaridade obrigatória, ou eram obrigadas a frequentar escolas do ensino especial.

De acordo com Afonso e Afonso (2005), foi apenas entre os anos 70 e 80 que surgiram um conjunto de princípios que há muitos anos consignavam nas convenções internacionais dos direitos fundamentais dos cidadãos deficientes: Decreto de Aprovação da Constituição da República Portuguesa (1976), Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) e Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (1989).

Alegre (2018) afirma que em 1991, dá-se um passo fundamental, quando foi regulamentado e definido o regime educativo da educação especial nas escolas, pelo Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, destacando-se as seguintes linhas orientadoras - a primeira respeitante à evolução dos conceitos ligados até então à educação especial, nomeadamente: a substituição dos anteriores conceitos de alunos deficientes por alunos com “Necessidades Educativas Especiais” (NEE), a segunda referente à responsabilização da escola regular em acolher e resolver os problemas destes alunos e a terceira, o reconhecimento do papel dos pais enquanto intervenientes na educação dos seus filhos. Esta legislação despoletou a necessidade de reformular a escola de modo a garantir a educação e justiça social, levando à construção uma escola inclusiva.

É principalmente após a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que se tem vindo a afirmar a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. Esta noção, dada a sua dimensão eminentemente social,

tem merecido o apoio generalizado de profissionais, da comunidade científica e de pais (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro).

No quadro 4, são identificadas várias reformas no sistema educativo português, no que concerne aos alunos com NEE:

Quadro 4

Síntese legislativa referente aos alunos com NEE, a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei de Bases do Sistema Educativo N.º 46/86 de 14 de outubro	Define o âmbito, os objetivos e a organização da Educação Especial, Artigos 17.º e 18.º.
Despacho N.º 36/SEAM/SERE/88, de 17 de agosto	Regulamentação das Equipas da Educação Especial.
Lei de Bases da Reabilitação Lei N.º 9/89, de 2 de maio	Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das pessoas com deficiência, refere a Educação Especial no art.º 9.º.
Decreto-Lei N.º 35/99, de 25 de janeiro	Define o regime de gratuidade e de escolaridade obrigatória.
Decreto-Lei N.º 190/91, de 17 de maio	Cria no âmbito do Ministério da Educação os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO).
Decreto-Lei N.º 319/91, de 23 de agosto	Faz a substituição da classificação em diferentes categorias, baseadas em decisões de foro médico, pelo conceito de Necessidades Educativas Especiais - NEE. Define as medidas do Regime Educativo Especial a aplicar a alunos com NEE.
Despacho N.º 173/ME/91, de 23 de outubro	Regulamenta os procedimentos necessários a aplicação das medidas previstas no Decreto-Lei 319/91.
Despacho Normativo N.º 98-A/92, de 20 de junho	Define o sistema de avaliação dos alunos de ensino básico visando a consecução dos objetivos da escolaridade obrigatória e o sucesso educativo dos alunos.
Portaria N.º 611/93, de 29 de junho	Aplica o regulamento no Decreto-Lei 319/91 às crianças com NEE que frequentam o Jardim-de-infância.
Despacho N.º 178 – A/ME/93, de 30 de junho	Clarifica o conceito de apoio pedagógico e enuncia as modalidades e estratégias do mesmo.
Decreto-Lei N.º 301/93, de 31 de agosto	Determina o cumprimento do dever da matrícula e frequência aos alunos com NEE.
Decreto-Lei N.º 95/97, de 23 de abril	Define o âmbito dos cursos de formação especialização para docentes.
Despacho Conjunto N.º 105/97, de 01 de julho	Define a prestação de apoio educativo a alunos com NEE. Define as funções dos docentes Educativos. Define as funções das equipas de Coordenação dos Apoios Educativos
Portaria N.º 1102/97, de 3 de novembro	Garante as condições de educação para os alunos que frequentam as cooperativas de ensino especial.
Decreto-Lei N.º 6/2001, de 18 de janeiro	Aprova a reorganização curricular do ensino básico. Prevê a regulamentação das medidas especiais de educação dirigidas a alunos com NEE de carácter permanente, art.º 10.º.
Despacho Normativo N.º 30/2001, de 19 de julho	Define a avaliação dos alunos abrangidos pelas medidas especiais de educação, ponto 54.

Fonte: A autora (2019).

É através da reforma educativa ocorrida em Portugal no ano de 2001, que surge o conceito de Necessidades Educativas Especiais de Carácter Prolongado, referindo-se a crianças e jovens que experienciam graves dificuldades no processo de aprendizagem e participação no contexto educativo/escolar, decorrentes da interação entre fatores ambientais (físicos, sociais e de atitude) e limitações acentuadas ao nível do funcionamento do aluno num ou mais dos seguintes domínios: Sensorial (audição, visão e outros), Motor, Cognitivo, Comunicação, Linguagem e Fala, Emocional/Personalidade e Saúde Física (art.º 10.º do Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro).

No ano de 2006 com o Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro, é criado o Grupo de Docência de Educação Especial, cujas funções no sistema de ensino se destinam exclusivamente no apoio aos alunos com NEE de carácter prolongado. O apoio a alunos com outro género de necessidades era assegurado por professores de apoio socioeducativo sem especialização em educação especial.

Ao longo de dez anos, entre 2008 e 2018, o Decreto-Lei n.º 3/2008 definiu os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, vem dar corpo à dimensão política, evidenciando o compromisso com a inclusão e enfatizando a dimensão respeitante às práticas educativas, definindo medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho:

Estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. (n.º 1 do Art.º 1.º).

Assumindo uma perspetiva claramente inclusiva, este Decreto-Lei, assim como os normativos relativos ao currículo do ensino básico e secundário e o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, constitui-se, simultaneamente, como impulsionador e como suporte à implementação de mudanças a nível organizacional, bem como do próprio processo educativo.

O Decreto-Lei n.º 54/2018:

(i) Abandona os sistemas de categorização de alunos, incluindo a “categoria” necessidades educativas especiais; (ii) abandona o modelo de legislação especial para alunos especiais; (iii) estabelece um continuum de respostas para todos os alunos; (iv) coloca o enfoque nas respostas educativas e não em categorias de alunos; (v) perspetiva a mobilização, de forma complementar, sempre que necessário e adequado, de recursos da saúde, do emprego, da formação profissional e da segurança social (Decreto-Lei n.º 54/2018).

Os percursos curriculares diferenciados, medida seletiva (art.º 9.º), são ofertas formativas que a escola disponibiliza de forma a promover a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória.

Sendo um percurso curricular diferenciado, o PIEF, segundo o art.º 9 do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, constitui-se como uma medida seletiva de suporte à aprendizagem e à inclusão.

O vocábulo inclusão significa a concretização de uma educação para todos, implicando uma responsabilização do meio envolvente e o envolvimento de um maior número de intervenientes no processo educativo. A Escola Inclusiva que tem por dever “reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem” (Declaração de Salamanca, ponto 7, UNESCO, 1994), como garantia de uma verdadeira Educação para todos, “por meio da adequação dos currículos e de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades” (Declaração de Salamanca ponto 7, UNESCO, 1994).

O princípio da inclusão apela para uma escola que tenha em atenção a criança num todo e não a criança aluno e que, portanto, respeite três níveis de desenvolvimento essenciais:

académico, sócio emocional e pessoal, de forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial (Correia, 1997).

5. Caracterização do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)

5.1. História e evolução do PIEF

Ao longo dos séculos, a educação foi encarada como um privilégio a que nem todos poderiam ter acesso, mas ela deve, antes, ser considerada como um direito fundamental, tal como a Constituição Portuguesa o revela, nomeadamente nos artigos 73.º e 74.º, (...) «todos têm direito à educação e à cultura»; «todos têm direito à igualdade de oportunidade de acesso e êxito escolar» (Decreto de Aprovação da Constituição da República Portuguesa, 1976).

Nos últimos anos, temos vindo a assistir em Portugal a uma crescente preocupação com a Educação e constante criação de novas medidas de promoção da mesma.

No ano de 1998, devido aos elevados índices de abandono escolar e trabalho infantil, é criado o Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI), através da Resolução de Conselho Ministros 75/98, de 2 de julho. Posteriormente, no âmbito deste plano surge o Programa de Intervenção Educação e Formação (PIEF), criado pelo Despacho conjunto n.º 882/99 do Ministério da Educação e do Trabalho e Solidariedade.

Mais tarde, como base na necessidade de elevar os níveis de prevenção à exploração do trabalho infantil, surge o Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI), criado pela Resolução de Ministros n.º 37/2004 de 20 de março.

Em 2009, o Programa para Inclusão e Cidadania (PIEC), criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 79/2009, de 2 de setembro, sucede ao Programa para a Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI), de quem herdou os recursos humanos, o conhecimento e metodologias de intervenção. Dependência do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, o PIEC, dá continuidade ao Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) em parceria com o Ministério da Educação (ME), com o Instituto da Segurança Social (ISS) e o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Após algumas reformulações, o PIEF está agora integrado no Ministério da Educação e continua a manter a articulação com os parceiros/entidades (empresas, associações, autarquia,

junta de freguesia, IEFP, IPSS, entre outros), com as quais a Unidade Orgânica (UO) onde o aluno se encontra matriculado pode estabelecer protocolos, que contribuam para o planeamento e desenvolvimento do PEF individual do aluno PIEF.

O Programa Integrado de Educação e Formação, caracteriza-se por ser uma medida específica que implica uma intervenção não apenas ao nível formativo e educativo, como também ao nível da reinserção social de jovens de risco e em risco. Destina-se a alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos e que, por razões várias, se encontram impedidos de concluir de forma mais bem-sucedida o terceiro ciclo de estudos básicos.

Problemáticas relacionadas com o insucesso escolar repetido, abandono escolar precoce, situações de exploração de trabalho infantil e juvenil influenciam negativamente o sucesso dos alunos. A implementação e concretização do PIEF tem vindo a promover a conclusão dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e respetiva certificação escolar, auxiliada pela atuação concertada de vários parceiros. Esta conclusão de ciclo atua como veículo para continuidade dos estudos no ensino secundário e consequente promoção do cumprimento da escolaridade obrigatória.

O programa consiste assim numa medida socioeducativa, de carácter temporário e excecional, a adotar depois de esgotadas todas as outras medidas de integração escolar, concretizada mediante a implementação de um Plano de Educação e Formação (PEF) que visa favorecer o cumprimento da escolaridade obrigatória e a inclusão social, conferindo uma habilitação escolar de 1.º, 2.º ou 3.º ciclo.

É dentro das escolas integradas no Programa TEIP que as turmas PIEF estão em maior número, com exceção das turmas PIEF que funcionam em Lares de Infância e Juventude. No entanto as turmas PIEF podem funcionar em qualquer estabelecimento de ensino do Ministério da Educação, ou em casos excecionais e devidamente fundamentados, em instalações de outras entidades, devidamente autorizadas pela DGEstE (Direção-Geral da Educação, 2018).

5.2. Objetivos e Destinatários

Segundo o regulamento do PIEF, são destinatários do programa os jovens com idades compreendidas entre os quinze e os dezoito anos, à data de um de setembro, que, no momento da sinalização não frequentem, injustificadamente, as atividades letivas previstas no calendário escolar há mais de vinte dias úteis, seguidos ou interpolados, e/ou estejam abrangidos por, pelo menos, uma das seguintes situações socioeducativas:

- a) Desfasamento etário igual ou superior a 3 anos face ao nível de ensino frequentado, tendo por referência um percurso escolar iniciado aos 6 anos de idade;
- b) Situação de risco e/ou perigo conforme artigo 2.º da Lei n.º 147/99, de 1 de setembro, na sua redação atual;
- c) Existência de processos de promoção e proteção, tutelares educativos ou processos penais. Podem ainda ser destinatários os alunos que, frequentando a escola, revelem insucesso escolar grave, ou seja, que fiquem abrangidos, pelo menos, pela situação socioeducativa referida na alínea a) (Direção-Geral da Educação, 2018).

5.3. Recursos afetos ao PIEF

Um dos recursos humanos afetos ao PIEF é a Equipa Técnico Pedagógica, constituída pelo Conselho de Turma e pelo(a) Técnico(a) de Intervenção Local (TIL)³.

Geralmente é recomendado que tendo em vista a garantia da qualidade e da continuidade do trabalho a desenvolver com os alunos de PIEF, o conselho de turma integre professores do quadro que reúnam o perfil adequado. Este perfil é definido pelo Diretor(a), ouvido o Conselho Pedagógico.

O PIEF prevê a contratação do(a) TIL, que é realizada pelo Agrupamento de Escolas, enquadrada pelo Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho, republicado pelo Decreto-Lei n.º 83-A/2014 de 23 de Maio, na sua redação atual, mediante autorização do Secretário de Estado da Educação e da Secretária de Estado Adjunta, sob proposta da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE). Segundo o regulamento do PIEF para o ano letivo 2018/2019.

São Competências do TIL:

³ Técnico das áreas sociais ou psicologia, afeto ao PIEF.

- a) Elaborar o Plano de Educação e Formação (PEF) em estreita colaboração com o diretor de turma, com base no diagnóstico sociofamiliar realizado, identificando as necessidades do jovem, ao nível da educação, as competências parentais e os fatores familiares e ecológicos, entre outros, em articulação com os interlocutores identificados, nomeadamente, o Conselho de Turma, os Serviços de Saúde, a CPCJ, os Centros Distritais do ISS.IP e as Equipas da Direção Geral de Reinserção Social e Serviços Prisionais;
- b) Acompanhar de forma sistemática os alunos integrados no PIEF, ao nível individual e sociofamiliar, articulando a informação e a intervenção dos serviços locais da administração pública e dos parceiros da sociedade civil que apoiem e acompanhem jovens em risco de exclusão social e suas famílias, promovendo atividades que garantam a integração de cada criança ou jovem na comunidade escolar e na comunidade local, de acordo com o previsto nos PEF, gerindo conflitos e articulando toda a intervenção com a direção do agrupamento de escolas / escola não agrupada;
- c) Promover, em articulação com os parceiros locais, ações de capacitação para a parentalidade;
- d) Articular a sua ação com os restantes membros da ETP, o SPO, o diretor de turma e o diretor do agrupamento/escola não agrupada em que funciona a turma PIEF;
- e) Participar no planeamento da integração na turma PIEF ou noutra medida educativa e ou formativa adequada à situação diagnosticada;
- f) Acompanhar os alunos do PIEF, proporcionando sessões de orientação individual, social, escolar e profissional, em articulação com o professor tutor e com o SPO;

- g) Promover uma ação concertada na definição, acompanhamento e avaliação dos PEF de cada aluno, junto de organismos, que se encontram a acompanhar a situação do aluno e sua família, no âmbito de outras medidas de intervenção, de molde a assegurar uma intervenção adequada, atempada e eficaz, face às necessidades do aluno;
- h) Propor ao diretor do agrupamento da escola ou escola não agrupada, em estreita colaboração com o diretor de turma, o encaminhamento para a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) ou para o Ministério Público de situações de recusa ou de abandono do PEF;
- i) Assegurar a transição do aluno PIEF, para outros percursos educativos e/ou formativos;
- j) Acompanhar os alunos após a certificação, sempre que possível e necessário por um período de até seis meses (Direção-Geral da Educação, 2018).

Parte integrante e fulcral no funcionamento de uma turma PIEF são os parceiros, estes que se constituem como entidades (empresas, associações, autarquia, junta de freguesia, IEF, IPSS, etc.), com as quais a unidade orgânica estabelece protocolos, que tentam contribuir para o planeamento e desenvolvimento do PEF individual do aluno PIEF.

5.4. Sinalização e integração nas turmas PIEF

O processo de sinalização do aluno inicia-se quando uma Entidade sinalizadora - Agrupamento de Escolas/Escola não agrupada (Unidade Orgânica, UO) onde o aluno se encontra matriculado; Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ); Equipas Multidisciplinares de Apoio ao Tribunal (EMAT); apontam o aluno como potencial candidato à frequência do PIEF. A indicação é realizada através de uma Ficha de Sinalização⁴ onde consta

⁴ Anexo n.º 1 – Ficha de sinalização PIEF.

toda a informação disponível sobre o aluno, e onde são identificadas as entidades com intervenção junto do jovem e respetiva família e as ações levadas a cabo para inverter o abandono escolar bem como outras situações de risco/perigo identificadas.

Atualmente, a entidade sinalizadora pode remeter a ficha de sinalização diretamente para uma UO com turma(s) PIEF aprovadas caso assim o tenha acordado com o respetivo Diretor.

Aquando da receção do documento, este, geralmente, é encaminhado para a Equipa de trabalho multidisciplinar ou Equipa de trabalho, constituída para o efeito com, pelo menos, o Psicólogo, caso este exista, e o TIL, responsável pela elaboração do Diagnóstico⁵ e pela Proposta de Intervenção Socioeducativa⁶ em articulação com as estruturas regionais do Instituto da Segurança Social, ISS, I.P., caso se verifique que o jovem e/ou família são alvo de intervenção por parte da mesma.

Para a integração de um aluno numa turma PIEF, este deve ser alvo de um rigoroso diagnóstico de avaliação individual. Do diagnóstico, faz parte toda a informação nos domínios escolar, sociofamiliar e individual, que facilite um conhecimento do contexto ecológico e a identificação de fatores de proteção e de risco relativos a cada jovem sinalizado e que permita decidir se a medida PIEF é a mais indicada. Deve permitir verificar os pressupostos de integração descritos para o público-alvo, identificar capacidades e interesses escolares e vocacionais, incluindo entrevista ao aluno e, conseqüentemente, identificar recursos locais passíveis de constituir parcerias no âmbito da intervenção. Deste diagnóstico deve constar a identificação do jovem com nome completo, data de nascimento, ano de escolaridade, resumo do percurso escolar, relatório sociofamiliar e individual e o motivo fundamentado do seu encaminhamento. O relatório individual deve ser elaborado pelo Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), quando exista, e o sociofamiliar deve estar a cargo do Técnico de Intervenção Local (TIL), em estreita colaboração/articulação com a estrutura regional do ISS, I.P.

⁵ Anexo n.º 2 – Modelo de diagnóstico PIEF.

⁶ Anexo n.º 3 – Modelo de proposta socioeducativa PIEF.

5.5. O Currículo PIEF

Segundo Pereira (2007), uma das principais diferenças no que concerne ao currículo PIEF é que os alunos sentem a diferenciação nas matérias/disciplinas que lhes permitem adquirir novas competências.

A diferenciação curricular constitui uma resposta às diferenças entre estudantes e pressupõe que se pretende garantir a adequação às especificidades desse público

Quando um aluno integra o PIEF é delineado e construído um Plano de Educação e Formação (PEF), que tem por base vários princípios fundamentais para a sua execução.

O princípio primordial assenta na individualização, sendo o PEF estruturado com base nas necessidades, dificuldades, capacidades e interesses do jovem. A individualização atribuída tem igualmente em conta aspetos relativos à idade, e fatores biopsicossociais.

Aliada à individualização, surge o princípio da acessibilidade, que possibilita a integração do jovem no PIEF em qualquer altura do ano letivo, sendo a intervenção realizada de imediato.

A flexibilidade vem permitir uma avaliação mais permissiva, de modo a que o aluno possa integrar-se a seu tempo, adaptando o seu comportamento e conduta. Este princípio possibilita que o aluno possa, assim que se verifique aquisição de competências curriculares, completar o seu nível de ensino, independentemente do momento do ano letivo.

Por sua vez o princípio da continuidade, vem asseverar uma intervenção persistente e integrada, através do desenvolvimento de atividades de âmbito vocacional, que ambicionam fomentar no aluno o sentido de responsabilização para uma futura integração no mercado laboral. Este princípio possibilita ainda a continuidade do percurso educacional do aluno para o ensino secundário, seja este profissional ou vocacional.

Facilitando o processo de aquisição de competências, subsiste o princípio do faseamento permitindo o desenvolvimento da intervenção por etapas, devidamente presentes e estruturadas no PEF de cada aluno.

A aquisição de competências beneficia do princípio da celeridade, possibilitando a aquisição de certificados escolares num período mais curto, designadamente de um ano e de dois anos para a conclusão dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, respetivamente.

Por fim surge o princípio da atualização, que permite a realização de alterações ao Plano Educativo e Formativo, tendo por base as necessidades do menor. O PEF é encarado como forma de intervenção para a promoção dos direitos e para a proteção do jovem em perigo, no

âmbito do previsto no Artigo 7.º da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo, aprovada pela Lei n.º 147/99, de 1 de setembro.

É um documento individualizado e dinâmico, tendo por base a proposta de intervenção concreta para cada aluno, sendo sujeito a uma permanente aferição no seio da Equipa Técnico Pedagógica (ETP) onde é delineada e articulada toda a estratégia de intervenção nos domínios sociofamiliar, individual, educativo e/ou formativo. O PEF pode ainda integrar acordos de promoção e proteção, nos termos previstos nos artigos 56.º, n.º 1, alínea c), 98.º, n.º 3, e 113.º, n.º 1, da Lei de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo (Direção-Geral da Educação, 2018).

Pode também ser apresentado como plano de conduta, para efeito do disposto no Artigo 84.º da Lei Tutelar Educativa, aprovada pela Lei n.º 166/99, de 14 de setembro, quando relativamente a um mesmo menor exista processo tutelar educativo.

Segundo o Regulamento do PIEF para o ano letivo de 2018/2019, o modelo do PEF deve incluir, entre outros:

- a) Os dados do processo individual do aluno, identificação do próprio e do seu encarregado de educação, história escolar e pessoal relevante;
- b) As conclusões do processo de recolha e processamento de informação;
- c) A indicação dos objetivos a atingir;
- d) Os recursos a utilizar;
- e) A síntese diagnóstica (que integre percurso escolar, problemas e necessidades socioeducativas, competências pessoais e sociais);
- f) Uma dimensão curricular com distribuição horária das diferentes atividades previstas nomeadamente no que concerne à componente de formação vocacional, caso se aplique;
- g) As aprendizagens e competências a desenvolver em cada domínio da matriz curricular do aluno tendo como referência os documentos curriculares em vigor para o

ciclo de ensino em que se encontra inserido e o «Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória»;

h) Um plano de transição na preparação do prosseguimento de estudos do aluno noutras medidas formativas ou para ingresso no mercado de trabalho;

i) A identificação dos técnicos responsáveis;

j) A data e assinatura dos participantes (Direção-Geral da Educação, 2018).

O PEF é elaborado pelo diretor de turma, em estrita colaboração com o TIL, depois de ouvidos o jovem e o encarregado de educação, bem como os restantes parceiros envolvidos, assinado por todos e homologado pela direção da escola.

O PEF faz parte integrante do processo individual do aluno, devendo ser arquivado quando este conclua o seu percurso nesta medida. Relativamente à execução deste plano, e segundo o regulamento PIEF, no âmbito da sua autonomia, compete à escola gerir a composição dos tempos letivos semanais, a sua distribuição pelo ano letivo, respeitando a carga horária anual mínima por domínio definida no regulamento do PIEF, bem como o número máximo de horas diárias permitido por lei.

A organização curricular das turmas PIEF assenta na adequação dos conteúdos às necessidades dos alunos, tendo por referência algumas recomendações presentes no Regulamento PIEF:

a) Organização do horário escolar com blocos mais alargados para permitir o trabalho prático e experimental, esbatendo a fragmentação disciplinar ao longo do dia, da semana ou do ano letivo.

b) Organização dos vários domínios em torno de temas aglutinadores recorrendo a metodologias que privilegiem a diferenciação pedagógica, nomeadamente a de trabalho de projeto ou outra que respeite as especificidades associadas à implementação de cada Plano de Educação e Formação, permitindo o desenvolvimento de competências

pessoais e sociais e as aprendizagens que garantam a integração do aluno nas exigências do mundo atual e do futuro.

c) Articulação das ofertas de escola com os restantes domínios, contribuindo para o desenvolvimento integral de cada aluno, nomeadamente através de:

- Aprendizagens nos domínios científico, artístico, tecnológico, social, entre outras, em que se inclui o contacto com as profissões e o mundo do trabalho;

- Competências transversais, tais como: pesquisa e registo de informação, produção de texto, resolução de problemas, trabalho em equipa, criatividade, localização espacial, motricidade fina, comunicação oral e escrita, ou outras que a Equipa Técnico Pedagógica considere fundamental. Para os alunos com idade igual ou superior a 16 anos, a oferta de escola inclui, geralmente, uma área vocacional, que se desenvolve ao longo do ano, onde os alunos vivenciam vários contextos de trabalho em instituições ou empresas parceiras.

d) Valorização da Educação para a Cidadania como uma área transversal a todos os domínios (Direção-Geral da Educação, 2018).

Assim a estrutura curricular do PIEF deve enquadrar os seguintes domínios, descritos no quadro 5:

Quadro 5

Matriz curricular para o PIEF Tipo 1⁷ e Tipo 2⁸ – 2.º ciclo e 3.º ciclo

Domínio	Carga horária anual efetiva (horas) ⁹		
	PIEF T1	PIEF T2	
Viver em Português Matemática e Realidade Comunicar em Língua Estrangeira Educação Física	311	279	(b) ¹⁰
O Homem e o Ambiente Oferta(s) de escola ¹¹	489	521	(d) ¹²
Total de horas anuais	800		
Formação pessoal e social - Área transversal ao currículo de acordo com o Artigo 12.º do Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, na sua redação atual.			

Fonte: Direção-Geral da Educação (2018).

Normalmente, a matriz curricular das Turmas PIEF Mistas¹³ de 1.º e 2.º ciclos ou de 1.º, 2.º e 3.º ciclos é a constante do Quadro 5. No caso dos alunos do 1.º ciclo que frequentem uma Turma PIEF Mista, a carga horária semanal nos domínios “Viver em Português” e “Matemática e Realidade” é reforçada para que estes possam desenvolver as aprendizagens e as competências do 1.º ciclo em falta. A restante oferta curricular e formativa é definida pela Equipa Técnico Pedagógica da Turma PIEF, de acordo com o perfil de cada aluno e o estipulado no PEF, tendo como referência as os documentos curriculares em vigor para o 1.º ciclo.

No caso dos alunos com idade igual ou superior a dezasseis anos, a componente vocacional decorre do estabelecimento de protocolos ou acordos de parceria entre a escola, o encarregado de educação, o aluno e a(s) entidade(s) pública(s) ou privada(s) em que se desenvolvem atividades (Direção-Geral da Educação, 2018).

⁷ Turma PIEF Tipo 1 (PIEF T1) são as turmas que integram os alunos que frequentam o 2.º ciclo do ensino básico;

⁸ Turma PIEF Tipo 2 (PIEF T2) são as turmas que integram os alunos que frequentam o 3.º ciclo do ensino básico.

⁹ Carga letiva anual em horas, referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas de cada domínio, respeitando os valores mínimos indicados, tendo em conta o programa de educação e formação (PEF) de cada aluno.

¹⁰ Do total da carga, para o PIEF T1, no mínimo, 93h para Viver em Português, 93h para Matemática e Realidade e 45h para Comunicar em Língua Estrangeira; para o PIEF Tipo 2, no mínimo, 77h para Viver em Português, 77h para Matemática e Realidade e 45h para Comunicar em Língua Estrangeira.

¹¹ A decidir pelo agrupamento de escolas/escola não agrupada.

¹² Para alunos com idades iguais ou superiores a 16 anos deve contemplar o desenvolvimento de uma componente vocacional.

¹³ Turma PIEF Mista de 1.º e 2.º ciclos - as turmas que integram alunos que não concluíram o 1º ciclo do ensino básico, independentemente do ano frequentado, e alunos que frequentam o 2.º ciclo do ensino básico; Turma PIEF Mista de 2.º e 3.º ciclos – as turmas que integram os alunos que frequentam os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Turma PIEF Mista de 2.º e 3.º ciclos – as turmas que integram os alunos que frequentam os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico;

Existem várias vantagens no relacionamento entre escolas e o tecido empresarial. As empresas acedem a uma potencial fonte de recrutamento a curto e a médio prazo, através de atividades que contribuem para a motivação e desenvolvimento dos trabalhadores e a efetivação da sua responsabilidade social. Para as escolas cria-se a ocasião de aprender com a experiência da empresa e de poder ajudar os estudantes a fazer as suas escolhas de carreira com melhor informação. Adicionalmente, apoia-se a promoção de uma imagem positiva da escola e potencia-se o acesso a recursos que de outra forma a escola não teria.” (Santos, Bessa, Pereira, Mineiro, Dinis & Silveira, 2009).

PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

6. Metodologia do estudo efetuado

6.1. Objetivos do estudo

Após o enquadramento teórico sobre o PIEF/contexto educacional, importa clarificar os propósitos da presente investigação, assim como os principais objetivos do estudo e questões ao qual este pretende responder.

A presente investigação tem como objetivo geral perceber qual o papel que o PIEF teve na vida de alunos que integraram o programa.

De forma mais específica pretende-se:

- Entender o percurso escolar do aluno e a sua influência na integração no PIEF;
- Perceber se o aluno foi sinalizado/ incluído pela/na Educação Especial no seu percurso escolar;
- Identificar a perceção e expetativas iniciais sobre o PIEF;
- Conhecer os motivos que levaram os alunos a frequentar o PIEF;
- Identificar a importância da frequência do PIEF;
- Identificar os motivos atribuídos pelos sujeitos à conclusão/não conclusão do PIEF;
- Identificar as consequências percebidas da conclusão/não conclusão do PIEF;
- Conhecer os aspetos considerados importantes para a conclusão do PIEF com sucesso;
- Entender os aspetos relacionados com o ensino, considerados pertinentes para a conclusão/não conclusão do PIEF;
- Conhecer a opinião sobre a currículo inerente ao PIEF;
- Entender os aspetos relacionais dos alunos para com a restante comunidade escolar;
- Identificar a perceção sobre as aprendizagens adquiridas.

6.2. Método

Esclarecidos os objetivos, segue-se a explicitação do método utilizado no presente estudo. A metodologia utilizada recaiu sobre o método qualitativo, através de um estudo de caso.

A expressão investigação qualitativa tem sido usada como designação geral para todas as formas de investigação que se baseiam principalmente na utilização de dados qualitativos, incluindo a etnografia, a investigação naturalista, os estudos de caso, a etnometodologia, a metodologia de histórias de vida, as aproximações biográficas e a investigação narrativa (Rodríguez, Flores & Jiménez, 1999).

Na presente investigação, “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bogdan & Bilken, 1994, p.16).

De acordo com Meirinhos e Osório (2010), o estudo de caso como estratégia de investigação é abordado por vários autores, como Yin (1993 e 2005), Stake (1999), Rodríguez *et al.* (1999), entre outros, para os quais, um caso pode ser algo bem definido ou concreto, como um indivíduo, um grupo ou uma organização, mas também pode ser algo menos definido ou definido num plano mais abstrato como, decisões, programas, processos de implementação ou mudanças organizacionais. De acordo com Yin (1994), podemos considerar que o estudo de caso deve ser o método contemplado quando se pretende dar resposta às questões ‘como’ ou ‘porquê’, quando não é possível o controlo dos acontecimentos e quando o que se pretende estudar é um fenómeno contemporâneo no seu ambiente natural, em que é possível ouvir em voz ativa os seus protagonistas.

Assim, segundo Goode e Hatt (1969), o método do Estudo de Caso é considerado um tipo de análise qualitativa. Yin (1989) afirma que:

O estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenómeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas (p. 23).

6.3. Participantes

A unidade de análise deste estudo foi o ex-aluno do PIEF.

Desempenhando, até ao momento, funções como Técnica de Intervenção Local de um PIEF, sito num distrito do Alentejo, a seleção dos participantes recaiu sobre o contato com ex-alunos do PIEF, com os quais trabalhámos anteriormente, em outra entidade, enquanto TIL. O contato foi realizado com vários alunos, no entanto nem todos conseguiram estar disponíveis para participar no estudo, na medida em que a distância física atual não o permitiu. A seleção

dos participantes teve como critérios a escolha de alunos com perfis diferenciados: com diferentes géneros e diferentes caminhos escolares (alunos que concluíram o PIEF e alunos que não o concluíram).

A colaboração dos participantes foi estritamente voluntária. Deste modo, o estudo foi realizado com seis participantes, com idades compreendidas entre os 19 e os 21 anos, sendo dois do sexo feminino e quatro do sexo masculino. Todos os participantes são de nacionalidade portuguesa e naturais do distrito onde se desenvolveu este estudo.

Realizada a análise dos questionários sociodemográficos dos participantes, verificou-se que cinco participantes integraram estudos ao nível do ensino secundário, embora nenhum destes tenha concluído, até ao momento, o 12.º ano. Apenas um participante não concluiu o PIEF e não integrou, posteriormente, qualquer tipo de ensino.

Cinco dos participantes estão integrados a nível laboral. Apenas um participante é estudante no ensino secundário e apenas um dos entrevistados não desempenha qualquer tipo de atividade.

No que concerne às habilitações académicas dos progenitores dos participantes, verificou-se que três dos progenitores têm o 4.º ano de escolaridade, dois dos progenitores, o 9.º ano de escolaridade, quatro pais, o décimo segundo ano de escolaridade e, por fim três pessoas têm estudo superiores.

Relativamente aos dados familiares dos alunos, mais especificamente no que concerne aos tipos de famílias, da qual faziam parte no momento da sua integração no PIEF, foram identificados vários tipos de família: Três alunos faziam parte de famílias monoparentais femininas, três viviam numa família reconstituída e apenas um participante fazia parte de uma família nuclear. No decorrer da integração em PIEF, um dos alunos foi institucionalizado.

No que respeita ao percurso escolar dos alunos, podemos concluir que todos os participantes tiveram pelo menos três ou mais reprovações ao longo do seu percurso escolar.

As sinalizações para o PIEF, realizaram-se em grande parte através de entidades como a CPCJ, Tribunal e os próprios Agrupamentos de Escolas.

As principais problemáticas associadas às sinalizações foram: o abandono escolar, o absentismo escolar, o insucesso escolar, o comportamento desviante/de risco, e a carência socioeconómica.

Relativamente às retenções no PIEF, apenas um aluno reprovou no programa, não tendo terminado o seu percurso escolar no mesmo. Todos os restantes participantes concluíram o 3.º ciclo de estudo básicos no PIEF.

Considera-se que as características dos participantes se adequaram à natureza do estudo, indo ao encontro da pertinência prática do mesmo, visto que se pretendeu compreender uma realidade, o PIEF, do ponto de vista daqueles que a vivenciaram, daí os participantes desta investigação serem o ex-alunos do programa.

6.4. Instrumentos

Neste estudo foi utilizado, primeiramente, um questionário sociodemográfico¹⁴, com o intuito de caracterizar os participantes. Seguidamente procedeu-se à recolha de dados principal, onde foi utilizada a entrevista semiestruturada¹⁵.

Segundo Haguette (1995), a entrevista é um processo de interação social, onde o entrevistador tem como objetivo obter informações do entrevistado, através de um roteiro que contenha tópicos em torno de uma problemática central. De acordo com Quivy e Champenhoudt (1998), a entrevista é uma metodologia de recolha de dados bastante rica, que nos permite obter informações e elementos de reflexão ricos e matizados, assim como garantir um elevado nível de autenticidade e profundidade. Diz-nos Amado (2009), que esta não apresenta uma imposição rígida de perguntas, possibilitando, desta forma, que a pessoa entrevistada desenvolva o tema proposto de acordo com os seus quadros de referência, dando ênfase ao que considerar mais importante e utilizando a linguagem que entender.

De acordo com Minayo (1994), esta técnica privilegia a obtenção de informações através da fala individual, onde são reveladas condições estruturas, sistemas de valores, normas e símbolos. Refere May (2004) que:

Os dados derivados das entrevistas não são simplesmente peças de informação precisas ou distorcidas, mas fornecem ao pesquisador meios de analisar os modos pelos quais as pessoas percebem os eventos e as relações e as razões que oferecem para assim fazê-lo. Todavia, elas são mediadas não apenas pelo entrevistado, mas também pelo entrevistador. São os seus pressupostos na interpretação dos dados que também devem ser objeto de análise (p.172).

¹⁴ Ver anexo n.º 4 - Questionário sociodemográfico.

¹⁵ Ver anexo n.º 5 - Guião de entrevista.

Assim, a entrevista permitiu compreender acontecimentos/histórias pelas quais os participantes passaram, o modo como os mesmos vêm atualmente este passado e a forma como este influenciou o seu presente.

O guião de entrevista aplicado foi organizado em dez categorias. Na Categoria I - Percurso escolar, as questões colocadas pretenderam entender o percurso escolar do aluno, desde o 1.º CEB e a sua influência na integração do PIEF. Na mesma categoria, tentou-se perceber se o aluno foi incluído na Educação Especial no seu percurso escolar.

Relativamente à Categoria II - Perceção sobre o PIEF, as questões aplicadas procuraram identificar as perceções e expectativas iniciais sobre o PIEF, conhecendo os motivos que levaram os alunos a frequentar o programa.

A Categoria III - Importância do PIEF, objetivou conhecer a importância que teve para os participantes a frequência no PIEF.

Através da Categoria IV - Motivos de conclusão/não conclusão, procurou-se identificar as causas/motivos que levaram os ex-alunos a concluir/não concluir o PIEF.

A Categoria V - Consequências da conclusão/não conclusão do PIEF, procurou identificar as consequências percebidas da conclusão/não conclusão do programa. Nesta categoria pretendeu-se identificar o que os alunos pensam ter ganho ou perdido com a conclusão/não conclusão do programa.

No que respeita à Categoria VI - Aspectos importantes para a conclusão/não conclusão do PIEF, o objetivo focou-se em conhecer os aspetos considerados importantes para a conclusão do PIEF com sucesso. Os entrevistados foram questionados sobre os conselhos que dariam a um possível colega integrado no PIEF, para que este obtivesse sucesso ao longo do programa.

No que concerne à Categoria VII – Ensino e Avaliação, objetivou-se entender os aspetos relacionados com o ensino, considerados pertinentes para a conclusão/não conclusão do PIEF, evidenciando-se a importância das aulas, assim como a parte prática, a avaliação dos alunos e as possíveis alterações ao programa.

A Categoria VIII – Currículo, recaiu sobre a opinião dos entrevistados sobre o currículo inerente ao PIEF, nomeadamente as suas disciplinas.

Relativamente à Categoria VIX – Aspectos relacionais, visou-se conhecer os aspetos relacionais dos alunos para com a restante comunidade escolar: Colegas, professores, entre outros.

Por fim, a Categoria X – Aprendizagens, tentou identificar a perceção dos entrevistados sobre as aprendizagens adquiridas ao longo da sua frequência no PIEF.

6.5. Procedimentos

O procedimento de recolha de dados iniciou-se com o agendamento das entrevistas, maioritariamente marcadas por contato telefónico, onde foi explicada a finalidade do estudo, assim como o carácter confidencial dos participantes e respetiva informação recolhida. A colaboração dos participantes foi estritamente voluntária.

As entrevistas decorreram em locais calmos (esplanadas ou jardins), e iniciaram-se com a obtenção de consentimento informado¹⁶ por parte dos participantes no estudo, onde se assegurou a confidencialidade dos dados recolhidos, para uso exclusivo da presente investigação. Objetivou-se clarificar as linhas orientadoras do estudo, informando os participantes que os seus dados pessoais e identificação não serão divulgados.

Seguidamente foi explicado aos participantes que a entrevista seria gravada com recurso a um gravador/*tablet*. Refere Triviños (1987), que quando as pessoas não estão familiarizadas com o uso do gravador, este pode inibir o entrevistado no início da entrevista, mas rapidamente a pessoa perde a timidez e ignora a utilização do aparelho. De fato, esta inibição ocorreu nos minutos iniciais, mas rapidamente os entrevistados demonstraram o seu à vontade com a situação e com o tema abordado.

O guião de entrevista definitivo foi construído a partir da análise de duas entrevistas exploratórias com questões abertas. Foi utilizado um guião de entrevista semiestruturada.

No decorrer das entrevistas foi utilizada uma linguagem não formal, de modo a que a informação recolhida fosse genuína, clara e objetiva.

7. Apresentação dos resultados

Neste ponto, procedeu-se à análise e interpretação dos dados recolhidos através das ferramentas de recolha de informação – a entrevista e o questionário sociodemográfico. Os resultados apresentam-se estruturados num total de dez categorias. As categorias visaram organizar as várias temáticas, relacionadas, com a experiência de cada aluno. Deste modo, cada categoria interligou-se com os principais objetivos do estudo e questões ao qual este pretendeu responder.

¹⁶ Ver anexo n.º 6 – Consentimento informado.

Sublinha-se que todos os nomes relatados são fictícios (participantes, locais, estabelecimentos de ensino e terceiros) de modo a proteger a identidade dos participantes.

Os participantes foram identificados através das siglas: E1; E2; E3; E4; E5 e E6, onde a letra “E” significa entrevistado e o número respeita à data ordenada em que cada participante foi entrevistado (o E1 foi o primeiro participante a ser entrevistado).

Na transcrição das entrevistas, a sigla “A”, refere-se à autora do estudo.

A seguir passamos a analisar os resultados por categoria.

Categoria I – Percurso Escolar

Para entendermos o percurso escolar do aluno e a sua influência na integração do mesmo no PIEF, surgiu a primeira categoria – O percurso escolar do aluno. Nesta categoria, foi focada a visão do aluno sobre o seu caminho escolar, onde se enfatizaram as emoções e os sentimentos do aluno, assim como as diferentes respostas/ajudas que lhe foram prestadas ao longo do seu percurso, tanto ao nível escolar, como ao nível familiar.

Relativamente ao percurso escolar do aluno, percebeu-se que todos os participantes completaram, naturalmente, o primeiro ciclo de estudos básicos.

Ao longo do ensino primário, cinco dos participantes não identificam grandes problemas ao nível comportamental, como refere o entrevistado número um:

“Até ao sétimo ano nada... sempre tudo normal. Depois no sétimo, quando fui para o Liceu, fui para outra turma e desorientei-me. No sétimo ano foi a primeira vez que chumbei.” E1

Com a mesma experiência, o entrevistado número dois, diz-nos que:

“Na primária sempre tudo muito bem...” E2

O entrevistado número três afirma que no decorrer do primeiro ciclo, já sentia a presença de alguns fatores de risco que influenciaram o seu percurso escolar, como foi o caso das problemáticas familiares e do *bullying*:

“...no primeiro ano... primeiro, segundo, terceiro ano as coisas corriam normalmente, era um aluno normal, não digo exemplar...também, mas com notas boas para aquela idade, (...) até diziam que eu era mais inteligente do que o normal, como me dizem até hoje...e então no quarto ano, nas provas de aferição lembro-me de ter tirado AA, nas

provas de aferição que até eram... pronto. E no quarto ano... epá, por causa de problemas familiares que interferiam... eu comecei a gerar assim maus comportamentos na escola, também aguentei muito bullying e pronto nos últimos dois, três meses comecei a gerar assim esse comportamento (...). Os miúdos não eram muito simpáticos, mas também a simpatia que eles me davam, eu devolvia-a em dobro...e então posso dizer que era assim um bocadinho...” E3

À semelhança dos dois primeiros participantes, o entrevistado número quatro também não refere qualquer dificuldade na frequência do primeiro ciclo:

“O percurso escolar, até ao sétimo ano, foi normal, notas muito medianas, diria eu, pronto podia ter tido notas melhores, porque pronto podia me ter esforçado mais...” E4

Resumidamente o entrevistado número cinco manifesta a mesma experiência, referindo que:

“Então... no primeiro ciclo não tive problemas.” E5

O entrevistado número seis, foi o único participante que identificou duas reprovações durante o primeiro ciclo de estudos, mas ambas relativas ao fraco aproveitamento escolar:

“Correu mais ou menos até ao quarto ano... chumbei, mas depois daí para a frente correu tudo mal... até hoje, vá até ter saído do PIEF.” E6

Verifica-se que é no decorrer do segundo e terceiro ciclos que os participantes sentem mais dificuldades, tanto ao nível do ensino, como ao nível comportamental. Como refere o entrevistado número um, que afirma ter sentido dificuldades advindas da mudança de turma:

“Depois no sétimo, quando fui para o Liceu, fui para outra turma e desorientei-me (...) então, fui para uma turma diferente, colegas novos e olha (...) No sétimo ano foi a primeira vez que chumbei. Até ao sétimo ano tinha boas notas, depois do sétimo chumbei duas vezes e depois daí foi quando mudei para o PIEF.” E1

O entrevistado número dois refere que foi no segundo ciclo que o seu percurso escolar foi alvo de fatores de risco como o consumo de substâncias psicoativas, relação com grupos de pares mais velhos e absentismo escolar:

“...entrei para o ciclo descambou. Chumbei três vezes no quinto ano, juntei-me sempre com pessoal muito mais velho do que eu, comecei a fumar, comecei a meter-me em certas vidas e foi aí que descambou. Todos os dias faltava às aulas. Porque eu quando ia eu fazia, o problema é que eu chumbei sempre por faltas...excedia sempre o meu limite.” E2

Também o entrevistado número três afirma que demonstrou um comportamento desviante quando integrou o sétimo ano de escolaridade:

“...e então fui para o quinto ano e aí já comecei com maus comportamentos, participações, as coisas mais a sério... não deixava de tirar boas notas, passei com uma negativa ou nenhuma do quinto para o sexto. No sexto ano as coisas correram muito mal na escola. Descambou bastante (...) Passei do sexto para o sétimo e então na outra escola foi três vezes pior. O bullying era mais, confiança não tinha com ninguém, não conhecia ninguém, as notas descambaram, e por causa de problemas familiares, como disse, e os comportamentos e tudo mais... e houve uma situação na escola imperdoável (...) O PIEF era uma coisa mais por causa do meu comportamento, era uma coisa que não era não se fazer nada, mas também de não era de se fazer tudo.” E3

Como já sentido por outros entrevistados, o entrevistado número quatro, refere que os problemas familiares, o abandono escolar, a mudança de escola e os comportamentos de risco, afirmaram-se, sobretudo no sétimo ano:

“... e no sétimo ano comecei a ter alguns problemas familiares, que contribuíram para o abandono escolar... depois mudei de escola, passei uma fase complicada da minha vida, em que fui um jovem rebelde, mas pronto. (...) Acho que fui uma pessoa calma, apesar de ter um conflito mais interior às vezes e familiar... e depois pronto prejudicou-me o percurso escolar... a nível mesmo de aproveitamento e de concentração (...).” E4

Revela o entrevistado número cinco, que os seus problemas começaram logo no quinto ano de escolaridade. O participante identificou a desmotivação e o consumo de tabaco como principal causa do seu absentismo escolar:

“Quando fui para o quinto ano é que foi uma porcaria. Eu não queria saber da escola para nada, estava desmotivado, estava mesmo desmotivado meu... depois comecei a fumar e foi quando piorou ainda mais, só queria era fumar e estar no café a beber o meu cafezinho, sentia-me assim adulto, tipo não valorizava a escola... não sabia o que andava a fazer meu... só queria era sair com as minhas amigas. E ninguém me influenciou, eu sempre fui assim, sempre gostei de estar assim no café e fazer as minhas coisas...” E5

No mesmo ano de escolaridade, o entrevistado número seis também afirma ter sentido dificuldades no seu caminho, cruzando-se com mais retenções:

“(...) depois daí para a frente correu tudo mal... até hoje, vá até ter saído do PIEF. Depois no quinto ano também chumbei duas vezes... depois foi quando entrei para o PIEF que era para fazer logo os dois vá era até ao nono...” E6

Ainda na mesma categoria, os sentimentos dos alunos revelam-se variados, assim como os apoios disponibilizados.

O entrevistado número um refere que passou uma época típica da adolescência:

“Até ao sétimo bem (...) depois também nem sei... acho que foi porque mudei de turma, e também fiquei numa escola diferente, porque a partir do sexto tinha que se mudar, a outra escola não tinha sétimo. Enfim tonteirices... faz parte da adolescência (...) eles até tinham professores que nos metiam... vá os mais difíceis e problemáticos à parte para nos ajudar. Vá para nos tentar ajudar mais, mesmo a diretora da escola também nos ajudava.” E1

A rebeldia é a característica que o entrevistado número dois refere para caracterizar o seu comportamento e atitude:

“Era rebelde, desde os meus dez anos... eram parvoeiras...eram mesmo parvoeiras... (...) o meu “stôr” ainda perdoava umas faltas. Disse-me... se tu entrares nos eixos eu não te mando para a proteção de menores (...) mas eu não dei ouvidos nenhuns, sempre fiz à minha maneira e pronto foi aí que descambou mesmo e ele aí já não pode fazer mais nada. Tantos anos naquele ritmo e era bué pequenina (...) ah e sim... só o José, o professor José, que eu nunca mais me vou esquecer dele (...) e um professor de educação física, esse também me tentou ajudar bué de vezes, mas eu estava noutra (...) psicóloga não, era para ir, também me disseram para ir, mas eu disse que não era maluca para ir para o psicólogo e não fui. Era um bocado lunática. Andava sempre com a cabeça na lua, fazia as coisas à minha maneira (...) o meu problema sempre foi as faltas, porque eu quando ia às aulas eu fazia e tirava boas notas, o problema é que faltava e a presença era das coisas mais importantes e é isso”. E2

O entrevistado número três afirma que não teve muitas dificuldades de aprendizagem, teve sim uma apatia pela escola e pouco gosto pelo ensino:

“Eu era daquele tipo de pessoa que podia ficar a dormir, sem escrever no caderno diário, na altura muito desorganizado... sempre desorganizado, as folhas estavam uma

para o lado, uma para o outro, aquilo parecia ali uma coisa para a queima... e eu não escrevia basicamente nada, só que as coisas ficam-me no ouvido e eu tenho boa memória fotográfica, tudo o que vejo e tudo o que ouço decoro e por muito tempo. Eu ouvia tudo... era só chegar a altura dos testes e fazer, as fichas fazer e pronto... não era assim tão complicado. E desde aí pronto, fui progredindo (...) posso dizer que não gostava da escola. Como ninguém gosta, como muitos rapazes não gostam, isto de um modo muito sincero. Eu acho que nenhum rapaz hoje em dia gosta (risos). Mas eu não gostava, por causa das aulas ou por causa da aprendizagem, era mais em termos de relação com os colegas. Eu gostava mais do meu canto e era só o meu canto (...) tive ali uns professores que me ajudavam, e daí as coisas não descambarem. Tive uma professora no sétimo ano, isto regular primeiro, e também a Professora Lúcia, que sempre foi ali um carinho muito grande pela professora Lúcia, porque ela ajudava muito e também tinha a professora de espanhol, que era a professora Maria, também ajudava bastante e tive outra (...) Nunca tive psicóloga na escola (...) eu também nunca fui muito de psicólogos, agora é que eu estou numa mais disso.” E3

Noutra ótica, o entrevistado número quatro revela que sentia tristeza:

“(...) sentia-me pronto triste, depois de saber que estava a perder tempo e ver os meus colegas a seguir o seu percurso e eu se calhar um pouco para trás não é, a nível de formação académica. Põe essa vertente, obvio que me deixaram na altura um pouco constrangido e desapontado comigo próprio. Acima de tudo comigo próprio, porque às vezes naquela idade, preocupamo-nos com aquilo... o outro (...) ajudar... poderia referir o professor Mateus, de educação moral e religiosa, que na altura puxava muito por mim e me incentivava.” E4

Já o entrevistado número cinco afirma que os seus sentimentos não se manifestavam para além da rebeldia e da incompreensão por parte dos técnicos:

“Eu nem sentia nada, eu sabia lá... nós na altura pensamos é que nós é que estamos bem e sabemos o que queremos na vida... eu queria era fumar e café (...) os psicólogos, eles querem tentar mudar o que não dá para ser mudado. Eu sempre soube que era diferente, que era como sou e assim afeminado, gosto de me pintar e por batom, rímel e assim, e acho que isso faltou nos psicólogos, eu sabia muito bem o que era, e estava bem resolvido, precisava era de alguém que me compreendesse, não que me mostrasse que era diferente meu. Isso influenciou a escola claro, e depois o mudar de escola e de turma também... quando fui para o ciclo.” E5

Por fim, o entrevistado número seis, refere que a escola era uma questão de obrigatoriedade, sendo o seu comportamento sempre reprovável:

“Sentia só que tinha que lá estar e tinha de passar aquilo tudo, só que eu nunca gostei da escola, só que tinha de ser (...) portava-me mal... pronto... era o comportamento...”

eram os companheiros, eram muitos amigos todos na mesma turma...era tudo amigo uns dos outros prontos(...) Eu tive uma psicóloga, que eu lembro, não me lembro do nome da senhora, mas lembro-me de ir lá, até nas férias passava lá uma horinha ou outra, ela até era mãe de um amigo meu, então ela já me conhecia.” E6

No que concerne à reação dos pais, relativamente ao percurso escolar dos filhos, as respostas são variadas.

O entrevistado número um, afirma que a progenitora adquiria uma postura bastante corretiva:

“A minha mãe era todos os dias a chatear-me a cabeça, mas sempre me ajudaram e sempre tiveram lá para me apoiar... a minha mãe era todos os dias na escola... também era chamada todos os dias... (risos).” E1

Numa realidade semelhante, o entrevistado número dois refere que:

“Mal. Muito mal. A minha mãe desde nova que teve que ir entrar em tribunais comigo, a minha mãe sempre foi uma pessoa que não se mete nessas vidas, bué de soft... para ela partiu-lhe o coração, a ser ameaçada que me tiravam dela se eu não entrasse dentro dos eixos...parti-lhe o coração desde nova. O meu pai pronto, o meu pai já era mais revoltado e pronto (...) levava mesmo grandes castigos. Cada vez que chegava lá a casa com más notas (...) mas pronto a minha mãe sempre foi ali a paz de alma e a minha avó que sempre teve ali a apaziguar os ânimos.” E2

Numa experiência um pouco diferenciada, o entrevistado número três afirma que o contexto familiar era bastante instável, fator de risco que vivenciou ao longo da sua vida:

“A minha família... epá não sei dizer como é que regiam porque a minha mãe sempre foi muito de dar muita razão ao meu padrasto, porque também naquela altura o meu padrasto era a única pessoa que ela tinha... vieram de famílias muito complicadas. O meu pai, muito afastado sempre, acho que só começou a ter contato comigo em dois mil e quinze, a minha bisavó, com quem eu cresci, chorava todos os dias. Depois no internato tive muitas ajudas, digamos assim, a nível psicológico, físico...” E3

O entrevistado número quatro revela que em termos familiares sentiu alguma leveza nas reações e punições:

“A minha família sempre teve assim... pronto eu sempre cresci assim tipo à larga, porque pronto as pessoas tinham as suas profissões, sempre trabalhos, estudar...era mais deixa andar...” E4

Com a mesma opinião, o entrevistado número cinco afirma que:

“A minha mãe falava comigo, mas não queriam saber... que é mesmo assim.” E5

Apenas o entrevistado seis revela que era alvo de punições, por parte dos irmãos, no entanto o seu comportamento manteve-se:

“A minha família não gostava... e os meus irmãos então... todos tinham motas e depois quando eu me portava mal... já não me emprestavam e acabava-se, ainda ia mais um bocado à escola a ver se as recuperava mas pronto... até hoje (risos) ainda tentei, os professores até tratavam de eu ir... mas depois viam que “agora não vale a pena, agora ao fim é que te estás a esforçar...” E6

Categoria II - Perceção sobre o PIEF

Nesta categoria objetivou-se conhecer a perceção dos alunos sobre o PIEF, identificando-se as perceções e expectativas iniciais sobre o programa, assim como os motivos que levaram o aluno a integrar o PIEF. Os participantes foram questionados sobre a imagem que tinham do programa, através da questão de partida: “Antes de frequentares o PIEF o que é que pensavas sobre o PIEF?”

As respostas revelaram algumas dúvidas e desconhecimento inicial sobre o programa. O entrevistado número um afirma não ter conhecido o PIEF antes de o frequentar:

“Não conhecia.... Não conhecia mesmo. Só conheci depois de uma colega ir para lá...que foi a Rita, só depois disso é que comecei a conhecer (...).” E1

Um pouco mais informado, o entrevistado número dois já tinha algumas opiniões de colegas de outras idades que tinham frequentado o programa, no entanto os estereótipos e opiniões exteriores associavam o programa a alunos sem capacidades:

“Eu já sabia que existia, porque eu tinha pessoal que conhecia mais velho, que já lá andava. Mas era tipo, eu pensava que era tipo para os mais burros, aqueles que tinham problemas na escola, e eu também não me imaginava lá, não é? Porque eu digo assim, quero é acabar isto em escola normal, não quero ir para um curso onde andam aqueles que são sempre mais malfalados. Mas depois pronto, vi que não era bem assim.” E2

Com uma opinião bastante semelhante, o entrevistado número três diz-nos que:

“O que eu pensava do PIEF? a turma dos delinquentes (...) sim porque lá está... até nas séries televisivas e até na Disney, há sempre uma turma que é a turma dos delinquentes. E era o que considerava o PIEF, na altura era gaiato, era o que eu pensava disso.... eram os maus, era o que eu pensava...literalmente.” E3

Um local para jovens em risco, foi o conceito que o entrevistado número quatro atribuiu ao PIEF:

“Eu na altura queria era concluir o nono ano...era um curso como qualquer um outro, apesar de que era um curso que estava mais vocacionado para jovens em risco, o abandono escolar... para quem teve algum problema ao nível de situação escolar... por aí.” E4

Com uma perspetiva inicial semelhante aos primeiros entrevistados, o participante número cinco diz-nos que:

“Ah... então o PIEF para mim era a turma dos marginais, como todos diziam, eram onde estavam os burros, os mais velhos. Quando eu percebi que estava a ir para lá até pensei: mas como é que eu cheguei aqui...como é que cheguei a este ponto? Senti-me perdido...” E5

Finalmente o entrevistado número seis, declara que estava mais informado, na medida em que tinha amigos que falavam do assunto com ele e lhe contavam como era o funcionamento do programa:

“ (...) eu sabia e também me explicaram, eu sabia que aquilo era uma oportunidade para a gente todos, os meus amigos disseram-me que era para aproveitar... porque era aquela última oportunidade que a gente tinha...pá gente passar de ano, porque eramos todos mais velhos e era para continuarmos a escola, se não tínhamos vinte anos e ainda andávamos naquela escola. Hoje se soubesse ainda lá estava.” E6

Relativamente aos motivos que levaram os alunos a frequentar o PIEF, a grande maioria dos entrevistados refere que foi a CPCJ e o próprio Agrupamento de Escolas a sinalizá-los, no entanto o entrevistado número um, aceitou de imediato a integração no PIEF, devido à opinião e influência de uma amiga:

“Depois conheci a Rita... e então foi quando fui para lá (...) ora porque é que fui...então andava a portar-me mal (...) e disseram-me que era mais fácil...e então foi por causa disso que eu fui. (...) foi a Rafaela que me disse para ir para lá... porque era mais fácil, e não sei quê, então falei com a professora (coordenadora do PIEF) e fui para lá (...) e já tinha repetido dois sétimos e depois acabei por chumbar nesse ano também...chumbei três anos no sétimo.” E1

A CPCJ foi a responsável pela sinalização do entrevistado número dois, que afirma ter estado numa situação sem saída:

“Entrei para a CPCJ, e disseram que ou apanhava esta oportunidade ou então temos porras. Encostaram-me entre a espada e a parede. E então tive que ir. Elas é que me meteram lá, eu só tive que dizer que queria, elas é que trataram de tudo.” E2

Sinalizado através da própria escola, o entrevistado número três, sublinha a atuação da Técnica de Intervenção Local do PIEF, que elucidou o ex-aluno sobre a finalidade do PIEF:

“Fui sinalizado para o PIEF através da Dra. Sandra, foi a Dra. Sandra que me fez o diagnóstico e essas coisas todas. Tive na corda bamba para aceitar, mas também repetir sete ou oito ou nove vezes o sétimo ano...” E3

Seguindo a linha de pensamento do entrevistado número um, o entrevistado número quatro enfatiza o papel dos grupos de pares/amigos e a sua influência para a aceitação da medida:

“Porque era a opção mais rápida de concluir o nono ano. E apesar de não me identificar muito com a turma, se calhar com o João Manuel tinha afinidade, eramos melhores amigos, e foi mais por causa dele, foi ele que me veio falar. Até tinha um professor que dizia que o PIEF não era para mim (...).” E4

Com uma experiência marcada pelas repetições, o entrevistado número cinco afirma que estas acabaram por se constituir o principal motivo para a integração na turma:

“Já tinha três reprovações, depois fui expulso do vocacional... e depois disseram-me se queria ir para lá e entendi que aquilo era a última oportunidade que me estavam a dar para terminar o nono ano... a última ali na escola.” E5

Tal como o entrevistado número três, o entrevistado número seis também foi sinalizado pela escola e informado acerca do programa pela TIL do PIEF:

“Eu quando fui para lá falei com a prof. Sara, ela explicou-me e pronto... meteram-me lá.” E6

De modo a concluir a temática, surgiu ainda a necessidade de aferir a opinião e posterior aprovação, por parte dos encarregados de educação, referente à integração do aluno no PIEF.

A grande maioria dos encarregados de educação esteve em concordância com o a integração dos seus educandos no PIEF. Nas palavras do entrevistado número um:

“A minha mãe apoiou-me e o meu pai também, então olha foi por aí (...) era melhor porque ao menos olha... não andava a portar-me mal lá no outro lado né? A minha mãe também conhecia a professora, e falou com ela então...” E1

A encarregada do entrevistado número dois, esteve de acordo com a medida, sendo esta a forma mais viável do seu educando continuar os estudos:

“A minha mãe aceitou, pensou que fosse o melhor para mim, a ver se eu entrava, era uma oportunidade para eu abrir os olhos para a vida e eu tentar fazer o meu melhor e para sair dessa...” E2

Numa situação um pouco diferente, o entrevistado número três, que estava institucionalizado na altura, apenas fala da opinião do técnico que estava encarregado pela sua educação:

“Estava no internato. Aceitaram.” E3

O entrevistado número quatro estava integrado numa família onde não foram levantadas quaisquer questões que afetassem a ida para o PIEF:

“Eu também estava mais na minha, não houve problemas.” E4

Apenas o entrevistado número cinco revela que teve um familiar que não viu com bons olhos a integração do aluno no PIEF, a sua avó:

“Para a minha mãe era na boa... ela é tudo tranquilo. A minha avó é que não gostou muito, porque conhecia professores de lá e eles diziam como é que aquilo era, mas depois fui na mesma e aceitou.” E5

De uma forma bastante clara, o entrevistado número seis refere que a sua família simplesmente:

“Aceitou...” E6

Categoria III - Importância do PIEF

Nesta categoria percebeu-se a importância que teve para os alunos a frequência no PIEF. Os entrevistados identificaram o que mais gostaram/menos gostaram ao longo da sua frequência no PIEF.

O entrevistado número um destacou a importância das amizades, dos professores e da forma como o programa lhe permitiu concluir o nono ano, no entanto aponta como parte menos boa, a facilidade relativamente às matérias e à forma como eram dadas as aulas:

“(...) pode parecer que não, mas ajudou-me bastante...conheci pessoas bué fixes! Aprendi algumas coisas que não estava à espera de aprender e foi se calhar onde gostei mais dos Professores... do que me ensinaram e de estar ali...vá da minha escolaridade toda. A relação que tínhamos (...) Teve importância porque queria concluir o nono ano e tinha que o fazer de alguma maneira né? e acho que foi bom porque parei de fazer muitas parvoeiras lá do outro lado e comecei a acalmar-me mais...e então foi bom nesse aspeto (...) as pessoas que conheci...foi o que eu mais gostei... dos amigos que fiz. (...) Algumas coisas ali acho que eram coisas muito fáceis e apanhava uma massada de estar ali às vezes...acho que podiam puxar um bocadinho mais e não puxavam tanto...bem não puxavam mesmo porque não podiam...havia lá pessoas que não sabiam as coisas.” E1

Com uma opinião comparada, o entrevistado número dois enfatiza o caminho que lhe permitiu continuar os estudos, sem grande agitação, como refere:

“Por acaso foi bom. Por um lado foi bom, porque sempre tive bons professores, explicavam super bem, sempre atenciosos com tudo, apesar da gente às vezes não querer saber e não ligar...mas lá está as faltas, o mundo cá fora era melhor do que estar dentro de uma sala... bem lá fora estava-se sempre melhor do que lá dentro fechada entre quatro paredes (...) foi o caminho em que eu vi que tinha pessoa novas, conheci pessoas novas, o que me ajudou bastante e... epá para mim foi o caminho de salvação, por assim dizer. Encontrei um caminho mais fácil de concluir os estudos e sem ter muita pressão em cima de mim. Em três anos concluí os quatro anos.” E2

Autoajuda, foi a palavra que o terceiro entrevistado encontrou para definir o seu percurso no PIEF, sublinhado igualmente a relação com os professores:

(...) para mim tem um significado muito... sei lá como eu dizia que era a turma dos delinquentes, era se calhar aquela autoajuda, em que conseguia, tanto facilitar a conclusão do nono ano, como olhar para os outros, lá está até mais velhos, com outro tipo de problemas, e olhar para mim e epá... eu não quero seguir por este caminho que eles estão a seguir, eu quero ser assim... era uma autoajuda. E pronto, ajudavam-se a mudar a minha maneira de ser... em termos do comportamento. Considero que o PIEF foi para mim uma viragem, uma volta de cento e oitenta graus para me orientar. A importância essencial foi terminar o nono ano. Uma coisa que é importante quando a gente frequenta o ensino, e o PIEF, que foi uma maneira mais fácil que o regular. Eu não posso dizer que o PIEF foi uma coisa que em que aprendíamos bastante, porque em termos do ensino regular, não tinha nada a ver. Portanto é uma maneira de facilitar a passagem para o nono ano (...) Isso são aquelas perguntas psicológicas que eu detesto responder..., mas vá lá que é só sobre o PIEF. Sei lá, a relação professores com alunos, porque não é assim, digamos, tão formalizada como no regular, era mais aberta...era mais por aí, foi a diferença que mais gostei. O que menos gostei... as atitudes de certos colegas, mas aquelas atitudes mesmo... dava-me bem com alguns, mas outros...” E3

Paralela à opinião do entrevistado anterior, surge a opinião do entrevistado número quatro, que dá importância à relação com os docentes e revela, como ponto menos positivo, o desrespeito que os alunos revelavam para com os docentes:

“(...) gostei muito dos professores, acho que na minha visão como aluno que frequentei o curso, os professores eram pessoas com muita paciência, que tinham que lidar às vezes com situações um pouco respeitadas, mesmo perante os outros profissionais de educação, de alunos que estavam ali mesmo só para brincar...não queriam saber daquilo e etc., complicado, no meu ver, mas ao mesmo tempo eram pessoas que... impecáveis, por exemplo, posso referir a professora Patrícia, uma pessoa muito querida, muito amiga, o professor Rui, também um bom amigo, bom professor, o professor de matemática, professor Marco, um excelente profissional, uma pessoa culta... e sim apesar de o curso em si, da turma se calhar às vezes não ser a melhor, acho que o que interessa, especialmente nesse tipo de situações, em que se calhar queremos avançar para outro tipo de progresso, temos que nos focar um bocadinho no nosso progresso individual, a nível académico (...) o que gostei menos foi o desrespeito dos alunos perante os professores, eu era uma pessoa muito respeitosa, sempre fui, mas às vezes havia certo tipo de situações que eu não gostava muito (...).” E4

De um modo mais dramático, o entrevistado número cinco refere que inicialmente não foi fácil integrar a turma, no entanto afirma ter superado o medo e ter gostado de estar no PIEF, embora, tal como alguns dos outros participantes, aponte pormenores relativos à forma como eram lecionadas as aulas:

“Eu quando fui para o PIEF aquilo para mim foi um choque, eu pensei mesmo... onde é que eu me vim meter? Como é que me deixei chegar a isto?... mas depois percebi que não era nada do que estava a pensar... e hoje não me arrependo nada de ter ido (...) Foi importante porque cresci, aprendi a saber estar, fiz amigos e fiz o nono ano(...) Gostei dos professores, dos amigos que fiz, eu gostei de tudo (...) O que gostei menos foi talvez a forma como alguns professores davam a matéria... era muito dado... e eu acho que aquilo devia ter professores tipo escolhidos, porque havia uns que estavam por estar, outros que tínhamos interesse, outros que não tinham paciência para nos aturar...e para miúdos de PIEF, tem que se ter jeito. Aquilo as vezes era fácil de mais, mas tínhamos de ser motivados... para em vez de ficarmos lá fora... irmos para a aula.” E5

O último entrevistado, declara que o PIEF foi, para si, uma oportunidade, no entanto reconhece que a influencia dos colegas não foi a melhor para a melhoria do seu comportamento de risco. O aluno sublinha ainda a importância que teve para si o corpo docente:

“Já foi há tanto tempo, não sei como explicar... uma oportunidade que a gente não aproveitou... e devíamos ter aproveitado..., mas lá está... nós eramos todos amigos uns dos outros aquilo juntou-se ali tudo... era sempre porcaria todos juntos. (...) Eu gostava mais era de ter entrado lá na sala e a aula ser até ao fim sem discussão, mas não dava aquilo havia sempre discussão, se não era com um era com outro... havia sempre discussão, depois saíamos todos lá da sala, a aula ficava a meio e pronto. (...) gostei muito da professora Pilar, era muito fixe, podíamos ter aproveitado muito com essa professora e não aproveitamos.” E6

Categoria IV - Motivos de conclusão/não conclusão do PIEF

Esta categoria visou conhecer as causas ou os motivos que levaram os ex-alunos a concluir/não concluir o PIEF. Neste ponto, foram revelados os fatores que os jovens consideraram mais pertinentes para o seu sucesso/insucesso no programa PIEF, tanto ao nível dos recursos humanos, como ao nível da própria turma e próprio comportamento.

Como grande parte dos entrevistados, o participante número um enfatiza o papel que o professor desempenhou como veículo de auxílio, assim como o fator idade, que se torna igualmente importante para a alteração comportamental:

“Os professores ajudaram-me... e também comecei a crescer e a perceber que queria alguma coisa da vida e então teve que ser...” E1

Corroborando da opinião do seu colega, o entrevistado número dois, realça a importância dos docentes e da própria tomada de consciência da sua situação escolar:

“Os professores e a força de vontade (...) e querer livrar-me daquilo o quanto antes, e sabendo que era a última oportunidade, que não ia ter uma oportunidade igual aquela, onde é que eu tinha um curso em que despachava assim os anos letivos... assim tão depressa, não havia. Apesar de ser um curso com difamação, e só assim tentei adaptar-me e tentei seguir em frente e fazer aquilo o mais depressa possível. Por acaso não me arrependo nada de estar lá... (...) o pessoal mais velho, que até também tinha estado lá também, a dizer que aquilo era um curso para burros.” E2

Numa perspetiva mais direta, o entrevistado número três, refere que foram os professores os principais responsáveis pela conclusão do seu percurso, assim como a matéria lecionada:

“Epá a única coisa que me ajudou a terminar foi: professores e matéria, eu acho que entre as duas... não houve mais nada. E em termos de orientação também... Eu acho mesmo porque aquilo era mesmo muito básico, fácil... e se eu saí de uma coisa que era difícil para ir para uma que era fácil, para já porque eu gosto de desafios, eu se fosse por mim, e se eu visse as coisas como vejo hoje, tinha ficado no ensino regular e tinha concluído, epá mas pronto fui para uma coisa mais fácil, e desistir não fazia sentido, fui um fraco porque... eu considero assim, é uma filosofia de vida desistir do difícil para ir para um fácil.” E3

Afirma o entrevistado número quatro que além dos professores, também um colega teve uma função importante na sua frequência e sucesso na conclusão do programa:

“(...) os professores e acho que o que me fez estar lá e acabar aquilo foi o João Manuel, O João Manuel para mim foi... sem dúvida que se eu permaneci lá foi por causa dele. Ele era a única pessoa com que eu me identificava, e éramos os melhores amigos... e saíamos para todo o lado.” E4

Em consonância com os restantes entrevistados, o entrevistado número cinco diz-nos que:

“Foi a facilidade das matérias, os professores e pronto... eu queria mesmo acabar aquilo, para seguir com a minha vidinha.” E5

Sendo o entrevistado número seis o único participante que não concluiu o programa, as suas razões constituíram-se sobretudo pessoais e também comportamentais. O ex-aluno revelou que uma situação externa levou à sua desintegração do PIEF:

“Eu não saí da escola porque tinha que sair... eu fugi com a minha namorada, para podermos ficar juntos, mas depois ainda continuei porque a polícia não me largava a porta para ir às aulas e era só chamadas para ir às aulas, da CPCJ, mas depois fugimos e andamos por todo o lado durante um ano até fazermos os dezoito e assim se passou um ano... porque eu fiz primeiro os dezoito, depois ela fez dezoito e voltámos, e foi por isso que não terminei.” E6

Categoria V - Consequências da conclusão/não conclusão do PIEF

Esta categoria apontou-nos as consequências percebidas da conclusão/não conclusão do PIEF. Aqui os alunos sublinharam aquilo que ganharam ou perderam com a conclusão/não conclusão do programa.

Segundo o entrevistado número um, a retenção levou a um atraso significativo na sua vida escolar, no entanto a facilidade do PIEF conduziu à sua conclusão e consequente entrada em alguns cursos que se tornaram preponderantes na vida do jovem. O participante faz ainda um comentário sugestivo sobre um possível PIEF de nível secundário:

“Foi bom porque consegui concluir o nono ano e também estava atrasada... três anos... e consegui em menos tempos concluir o nono ano e depois disso ajudou porque se eu não tivesse o nono ano não conseguia fazer nem metade das coisas que fiz até agora...em vários cursos que eu até hoje entrei precisava de ter o nono ano (...) Maturidade acho eu e ganhei amigos e foram dois anos muito fixes... Até perguntei se dava para fazer o décimo segundo lá!! (Risos) (...) Não, não perdi nada.” E1

Numa perspetiva semelhante, o entrevistado número dois refere igualmente a integração em cursos, assim como em alguns trabalhos, ambos ganhos pela conclusão do PIEF:

“Então comecei a trabalhar, mas ainda tentei ir para um curso profissional, mas não pagavam e eu não me aguentei lá e sai e fui trabalhar para as telecomunicações, depois em venda de serviços de eletricidade seis meses, depois fui para o Algarve quatro meses fazer serviço de mesa, depois voltei porque tinha falta da família e assim. Era sozinha, e falar ao telemóvel não era a mesma coisa. E quando vinha era visita de médica. E depois quando sai de lá foi quando fui tentar o curso profissional, mas não deu então fui trabalhar para o café.” E2

O término do nono ano também foi apontado pelo entrevistado número três, no entanto o ex-aluno refere que se arrepende de não ter lutado mais para continuar no ensino regular:

“A consequência boa é sempre ficar com o nono ano. Não há outra coisa que se pode pensar quando se acaba um curso ou uma formação qualquer. Fica com uma escolaridade, fica com um certificado. E os momentos bons... epá podia ter feito, podia

ter entrado por outra vertente, nem que fosse o regular ou lá está, podia ter-me esforçado um pouquinho mais para não ter que chegar a este ponto.” E3

Numa perspetiva mais focada nos ganhos comportamentais, o entrevistado número quatro, afirma que o PIEF se traduziu num fio condutor para a mudança de comportamento e preparação para a maioridade. O participante foca ainda a importância da amizade, dos professores e técnicos. Foca, noutro ângulo, a perda que identifica na sua vida académica - o tempo entre reprovações:

“Ensinou-me a ser resiliente perante adversidades, diferenças extremas, às vezes a nível de visão e de levar a vida... logo em ter errado acho que foi um benefício, porque ensinou-me a ser uma pessoa capaz de lidar com situações muito adversas e complicadas não é... e acho que isso são ensinamentos que nós temos e que nos permite ter logo uma bagagem diferente. (...) Ganhei o nono ano e ganhei pronto uma amizade, o João Manel, apesar de ele agora estar fora e nos vermos pouco...e tirando isso foi os professores as palavras amigas da TIL também. Acho que só perdi, não nisso, mas no conjunto todo... foi tempo. Tempo não, porque foram aprendizagens. Tenho muita pena de ter perdido o regular, e ter especialmente perdido a carruagem, digamos assim, uma comparação. As pessoas com quem eu cresci, que sempre me acompanharam desde o meu primeiro ano, apesar de eu ir mantendo o contato, por vezes numa festa ou num aniversário ou num festival, palestra...vou vendo as pessoas, mas é diferente, não é?... e marca um jovem, especialmente naquela idade, perde integridade... deixa um jovem um pouco perdido. Seria assim que eu descreveria: refugiando-se na literatura, ver filmes, não é por não querer ter uma vida normal, ou por não saber ter uma vida normal, simplesmente é a resposta que um jovem dá nesse tipo de situações. Apesar de ser responsável, a nível académico, terá minha visão, etc., prosseguir... pronto ao mesmo tempo também era um bocadinho irresponsável porque na altura também só queria ir a festas, festivais etc. e acho que naquela idade, também podia ter mais responsabilidade e acho que eu ao reconhecer isso só demonstra que realmente cresci e aprendi com os erros.” E4

A amizade e maturidade são focadas pelo entrevistado número cinco:

“Ter o nono ano, ganhei maturidade, amigos, mas foi isso... principalmente a oportunidade de acabar o nono ano (...) não perdi nada.” E5

Numa ótica mais focada no contexto de trabalho, o entrevistado número seis, revela que as consequências sobressaíram quando tentou procurar emprego, sem o nono ano:

“Para trabalhar... fui barrado muitas vezes, pediam sempre o nono e o décimo segundo, depois só apanhei as obras até hoje e ainda estive numa fábrica de alhos, logo depois de ter saído da escola. Mas hoje está tudo bem e com a família hoje está tudo bem.” E6

Categoria VI - Aspetos importantes para a conclusão/não conclusão do PIEF

Nesta categoria o objetivo focou-se em conhecer os aspetos considerados importantes para a conclusão do PIEF com sucesso. Neste ponto os entrevistados foram questionados sobre os conselhos que dariam a um possível colega integrado no PIEF, para que este obtivesse sucesso ao longo do programa.

Calma e comportamento assertivo foram os conselhos do entrevistado número um, que referiu:

“Acho que dizia para ter calma com os colegas... porque há lá uns que conseguem ser um bocado chatos! Mas que aquilo leva-se bem e faz-se bem (risos), acho que se estivermos com um bocadinho de atenção e não nos portarmos mal e levarmos as coisas um bocadinho a sério aquilo faz-se bem.” E1

O segundo entrevistado, alerta para o relacionamento com os colegas e a importância que os professores têm para o auxiliarem para no caminho para o sucesso:

“Se um colega fosse para o PIEF iria-lhe desejar sorte porque não é fácil, é uma turma muito complicada às vezes. Mas diria para aproveitar a oportunidade e dar valor aos professores, porque como eles não há.” E2

Resumidamente, o entrevistado três identifica o PIEF como uma oportunidade, desconstruindo as perceções negativas que quem está do lado de fora, por vezes, revela:

“(...) diria para aproveitar a oportunidade, porque o PIEF não é aquilo para onde vão os delinquentes, como eu costumo dizer, e nem a última oportunidade ou a última chance como dizem. É uma oportunidade daquelas que se desperdiça porque... porque... reticências, é mesmo assim.” E3

Educação, civismo e persistência, são os conselhos que o entrevistado quatro daria a uma possível colega:

“É assim, também depende muito da pessoa em si, mas no geral, falando assim no global, um jovem, acho que, independentemente da sua visão académica... se quer continuar, se não... acho que no essencial no perfil de qualquer pessoas que integre um curso com o PIEF ou qualquer outro, é pronto, ser uma pessoa civilizada, respeitar os professores e focar-se para acabar o nono ano e se quiser continuar os estudos, para o décimo segundo, tanto numa vertente mais profissional, ou se quiser começar a trabalhar...mas acho que acima de tudo é persistir e não desistir e...portar-se bem. E

saber ser uma pessoa que consegue superar as adversidades, sejam, elas as que se apresentarem.” E4

O entrevistado número cinco sublinha igualmente a oportunidade dada:

“Diria que apanhasse a oportunidade e fizesse aquilo.” E5

Paralelamente ao entrevistado número cinco, o participante número seis afirma que:

“Dizia para ir e para fazer aquilo tudo bem e aproveita agora.” E5

Categoria VII – Ensino e Avaliação

Nesta categoria objetivou-se entender os aspetos relacionados com o ensino, considerados pertinentes para a conclusão/não conclusão do PIEF, evidenciando-se a importância das aulas, assim como a parte prática, a avaliação dos alunos e as possíveis alterações ao programa.

Alguns dos entrevistados referem a facilidade das matérias lecionadas como uma possível alteração, como refere o entrevistado número um, que sublinha a demasiada facilidade do programa, assim como as características dos docentes:

“Acho que era bom tirando a essa parte da matéria que era um bocadinho fácil para alguns mas depois para outros também era difícil então era difícil arranjar um meio termo, uns conseguiam acompanhar outros já conseguiam acompanhar melhor...mas acho que sim acho que havia professores que tinham mais pulso na gente...outros nem tanto...havia lá um ou dois que a gente fazia o que queria (...) A parte prática, isso para mim era o melhor...era o que dava menos trabalho...eu estava num café como empregada de balcão...eu gostava daquilo e não custava a passar o dia.”

“(...) Sinceramente eu acho que aquilo podia ser mais... que eles exigissem algumas coisas mais puxadas... da gente!... porque se fossem tirar o 12.º ano para levarem algumas bases melhores para o 10.º ano...deviam exigir um bocadinho mais...não sei... também nunca fui para o 12.º ano, mas para alguns não ia ser o suficiente para continuarem o 10.º ano.” E1

Numa perspetiva semelhante, o entrevistado número dois enfatiza a desadequação das matérias, estas que deveriam, para si, ser atribuídas consoante o ano integrado:

“(...) muitas vezes os trabalhos não eram dados consoante o nosso ano, era sempre um grau a menos, a gente andava no sétimo, mas andávamos a fazer trabalhos de sexto... e eu gostava às vezes que tentassem puxar um bocadinho mais por nós, não ser sempre

aquelas matérias certas, muito fáceis. Epá, para alguns isso pode ser bom, mas para outros é mau o fato de serem tao facilitados os trabalhos, porque há uns que não querem fazer nenhum, e há outros que tentam ser melhores. E depois se vão dar trabalhos a uns, mais fáceis do que aos outros, os outros sentem-se desvalorizados...” E2

Para o entrevistado número três, avaliação estava de acordo com as suas perspetivas, o participante focou a sua prestação na componente prática do PIEF, referindo o quanto esta prática foi importante para si e para o seu desenvolvimento pessoal:

“(...) entre testes trabalhos... estava ótimo com está, cada professor tem a sua maneira de avaliar, de lidar com os alunos e até de dar a matéria. Portanto esteve ótimo. O PIEF estava ótimo como foi. (...) fiz a prática na Loja Social. Eu fiquei um pouco acanhado em ir para a Loja Social, mas quando fui a primeira vez, depois já não me via noutra coisa. Metiam-me a atender telefones, metiam-me a fazer isso tudo e eu sempre fui aquela pessoa de ajudar, organizar, a fazer pronto... caridade (...) eu acho que não mudava nada no PIEF... se fosse um bocadinho mais difícil depois ninguém passava.” E3

O grau de exigência do curso foi referido, pelo entrevistado número quatro, como adequado à turma. O ex-aluno também caracterizou o seu estágio de uma forma bastante positivamente e avaliou ainda os professores como profissionais e competentes:

“Acho que era muito didático, e acho que os professores adaptavam à forma global de estar da turma, portanto a exigência não era assim muito elevada, e acho que para o curso que era, acho que está bom como está. Acho que alguém que quer seguir algo mais regular, tem oportunidade de seguir, se realmente for esse o desejo da pessoa. (...) a parte prática... eu adorei, o meu estágio foi dos melhores, foi muito ‘cool’, tive uma experiência na parte da restauração. (...) acho que os professores eram profissionais e competentes, (...) acho que não tenho nada a apontar ao nível do curso em si...” E4

Para o entrevistado número cinco existem algumas lacunas a melhorar no PIEF, além do seu facilitismo, como seria o caso da introdução de novas disciplinas e a melhor adequação do perfil do docente à turma em questão. O entrevistado referiu ainda a importância que teve para si a integração num ambiente laboral, em contexto de prática simulada:

“Eu gostei, tirando às vezes ser muito facilitado meu... acho que deviam ser assim coisas diferentes, que motivassem mais. (...) Adorei o estágio. Fiz estágio num salão de beleza, aprendi a pintar cabelos e essas coisas e depois fiz na Escola de Hotelaria na parte de mesa e bar... fiquei a saber como funciona, mas eu quero mesmo é seguir a área das artes... teatro... representação e assim. (...) a avaliação era normal, consegui tirar boas notas... trabalhos e testes, estava normal. (...) talvez mudasse a parte de nos

motivarem mais e aquilo de os professores serem mais adequados ao PIEF, serem professores com paciência, calmos e assim, porque houve uma vez que se não fosse eu... um colega meu tinha-se atirado ao “prof” de história... ele tinha-lhe dado uma surra... porque o homem continuava a responder-lhe... sempre a picar e eu estava a ver que não se calavam...e meti-me no meio.” E5

Sem nada de preponderante a apontar, o entrevistado número seis referiu que as aulas:

“Eram boas, davam bem, a gente é que não tínhamos paciência (...) fazia-se tudo facilmente, estava tudo bem...” E6

Categoria VIII - Ensino e avaliação

Esta categoria recaiu sobre a opinião dos entrevistados sobre a currículo inerente ao PIEF. Neste ponto foram evidenciadas as opiniões sobre as diferentes disciplinas.

O primeiro entrevistado é da opinião de que o currículo PIEF está bem delineado:

“(...) gostei de todas...acho que estavam adequadas (...) eu acho que tínhamos as disciplinas todas...acho que tínhamos tudo...aquelas que acho mais importantes acho que estavam lá todas...” E1

Corroborando da mesma opinião, o entrevistado número dois afirmou simplesmente que:

“(...) por mim estava bom.” E2

Com uma opinião mais extensa, o entrevistado número três, sugeriu a integração de uma nova língua estrangeira e uma disciplina de estilo aberto, como seria o caso de uma oficina que integrasse várias artes:

“(...) o contexto que é... eram boas, tipo o ensino e tudo. eu acho que não mudava nada. Se fosse um bocadinho mais difícil depois ninguém passava. Gostei de todas as disciplinas... (...) Uma segunda língua... se calhar. Não só o inglês, mas se calhar porque, mesmo que se vá para um curso profissional, por exemplo o IEFP já não tem disso. Mas para uma escola, para malta mais nova, (...) se se acaba o Pief aos dezasseis/dezassete, podem optar por uma secundária, dava mais saída do que um curso do IEFP, epá ou levar outras bases, mesmo por exemplo, nem que fosse um género de psicologia, uma dinâmica de grupos, mais em desenvolvimento de pessoa (...) lá está, em termos de disciplina não sei se conta, uma parte que nos ensinasse... tipo uma

oficina de artes, onde os que gostam de pintar, exprimissem na pintura, uma coisa entre poemas, tipo o que sentem ir para o papel, tipo quem gosta de escrever canções, escreve o que sente, e daí refletir, sei lá naquelas aulas tipo cidadania, tornar assim essa aula mais interativas.” E3

O entrevistado número quatro apenas referiu que:

“Acho que estava bem estruturado...” E4

Já o entrevistado número cinco vai ao encontro da opinião do entrevistado número três, sugerindo a integração de mais disciplinas e temáticas:

“Eu acho que devíamos ter mais coisas, tipo coisas diferentes.... mais coisas tipo... tá a ver a disciplina de área de integração? Tipo isso... tipo coisas sobre religião, diferentes pessoas... o que é por exemplo um homo... hétero... bi... trans... tipo essas coisas... cenas para a cidadania, eu tenho essa disciplina lá no curso e acho que é muito importante... as pessoas são desinformadas e não sabem as coisas.” E5

A educação física foi focada como a disciplina mais atrativa para o entrevistado número seis. O jovem afirmou ainda que o currículo está bem construído, sublinhando, novamente, o PIEF como uma oportunidade:

“Acho que estava tudo...tínhamos tudo, o melhor era mesmo educação física. (...) Aquilo era uma oportunidade belíssima prá gente... a gente é que não aproveitou.” E6

Categoria IX – Aspectos relacionais

Nesta categoria visou-se conhecer os aspectos relacionais dos alunos para com a restante comunidade escolar: Colegas, professores, entre outros.

De um modo geral o relacionamento dos alunos, enquanto turma, pareceu ser satisfatório. Relativamente aos docentes, nota-se, em quase todas as entrevistas, a preferência por um (ou mais professores) e a ênfase da importância que o mesmo teve ao longo da sua frequência no PIEF. No entanto, a opinião da grande maioria dos entrevistados no que concerne ao relacionamento com os restantes colegas de outras turmas parece não ser tão satisfatória. Diz o primeiro entrevistado que:

“(...) a relação era boa com todos. Nunca tive queixas de nenhum professor. Às vezes exaltava-me um bocadinho..., mas faz parte. (...) Com os colegas...aí é que está a parte

pior (...) com alguns era boa... com outros menos boa..., mas pronto tudo se levava. Com calma tudo se leva. (...) Com os outros da escola acho que aí também não era muito boa... acho que a turma mais muito rebelde e a escolinha era mais calma então (...) hoje em dia falo a todos... Às vezes vejo-os e falo a todos..., mas para mim a Petra...a Professora Petra essa mulher para mim bate o record...cinco estrelas mesmo... ela é muito fixe.” E1

Numa perspetiva semelhante, o entrevistado número dois afirmou que os professores e os alunos mantinham uma boa relação, assim como a turma no geral. O ex-aluno afirma que:

“(...) sempre gostei, sempre gostei...não tive razão de queixa nenhuma de nenhum professor, nenhuma mesmo. Explicavam todas bué da bem, muito atenciosos com a gente. (...) o apoio dos professores, os colegas também...alguns, tirando as brigas por causa dos aquecedores... a relação era boa..., tirando ali as parvoíces do João, (...) com os outros da escola não havia grande relação (...) ah e a professora Maria. Era mesmo espetáculo essa mulher.” E2

Por outro lado, o entrevistado número três, referiu ter relações de amizade com a restante comunidade escolar. Paralelamente aos restantes entrevistados, sublinhou a boa relação com os docentes e com os colegas, relatando que:

“Era boa, acho que não tive nenhuma relação má com nenhum professor. A professora Lúcia era a professora com quem tinha mais contato, a professora Pilar também... com os colegas...era normal, também não era assim má. Não era boa nem era má. Eu dou confiança a toda a gente... a toda, para mim são todos iguais, (...) pelos outros alunos da escola, eramos sempre muito metidos à parte, tanto pelos alunos, tanto pelos funcionários, por causa da porcaria que o PIEF fazia, porque os do PIEF entre aspas, alguns, havia ali mesmo muito... Eu era dos poucos que me dava bem com alguns dos outros da escola. Porque eu saía do pé dos do PIEF e ia também para o pé dos outros, até porque tinha lá amigas do internato (...) Eu digo mesmo, professores em particular era mesmo a professora Lúcia, e pronto depois tínhamos a assistente social/TIL a professora Amélia.” E3

Também o entrevistado número quatro referiu a boa relação com a restante comunidade escolar, no entanto refere a distância que parece ter interferido no seu caminho académico:

“Tinha muitas amizades na altura, conhecia a escola inteira, e acho que nessa altura, apesar desse conflito todo, tinha muitas amizades e muitas pessoas com quem eu me dava. E depois é essa diferença... uma pessoa estar habituado a um modo de vida e do nada passar para a solidão, entre aspas.” E4

A relação entre si a turma, assim como a relação com os professores parece ter sido boa para o entrevistado número cinco, no entanto o ex-aluno refere que a situação não se refletiu para com os restantes colegas de outras turmas:

“Eu dava-me bem com toda a gente... o pessoal adorava-me (risos). Com os “profs” era boa... gostava de todos... só o “prof” de matemática é que eu acho que o homem não gostava de mim... mas mesmo assim tive boa nota com ele... aí e a “prof” Lúcia... tinha tanto jeito e paciência para nós... a professora Pilar... essa era mesmo espetacular, acho que não podiam ter escolhido melhor pessoa para ser diretora de turma do PIEF. Eu vi-a fazer coisas por alunos... tipo ajudá-los a resolver cenas pessoais e assim, era mesmo espetacular. E também a TIL, “prof” Sara, ajudava-nos muito e estava sempre à disposição, tirando que nos ia chamar à porta da escola para irmos para dentro... e o pessoal não gostava. (...) É assim, basicamente não havia relação com o resto da escola, nós éramos vistos como os maus, onde havia “porcaria” éramos sempre nós, então era o PIEF e o resto da escola...” E5

Referiu ainda o entrevistado número seis que sua relação com os professores e alunos:

“Era boa, dava-me bem com todos, gostava muito da “prof.” Pilar, e da “prof” Clotilde, também era muito boa para nós, eram essas duas. Mas os outros também eram bons (...) com os colegas era boa, quer dizer, era boa uns dias, outros não, depois já era boa outra vez..., mas era mesmo assim, depois nesse dia resolvíamos tudo e já estava tudo bem outra vez.” E6

Categoria X – Aprendizagens

Esta categoria tentou identificar a perceção dos entrevistados sobre as aprendizagens adquiridas.

O melhoramento do autocontrolo foi uma das características sociopessoais que o entrevistado número um refere ter adquirido, assim como a aprendizagem da língua estrangeira:

“O que é que aprendi?... a ter mais calma comigo, a não explodir tanto...porque havia lá situações que eu me desorientava um bocadinho... e aprendi a controlar-me mais. Ah e aprendi muito a parte do Inglês...eu não sabia nada de inglês (...) tudo o que a gente aprende na vida serve sempre para alguma coisa. Acho que não há assim alguma coisa que... acho que estava tudo bom.” E1

Por outro lado, o segundo entrevistado, enfatizou a responsabilidade e as matérias que lhe foram úteis na integração do ensino secundário:

“(...) aprendi muitas coisas, além das matérias, ser mais responsável (...) Muitas das coisas em que aprendi vão servir para o futuro, outra já meti em prática pois no curso que voltei a entrar falou-se de alguma matéria referente à que já tínhamos aprendido.” E2

Para o entrevistado número três, existiu uma consolidação da aprendizagem outrora recebida e uma aquisição de novas aprendizagens. O jovem referiu ainda a importância da aprendizagem adquirida em contexto de prática simulada:

“Melhorei o que já sabia e aprendi o que não sabia pronto. Acho que é mais por aí. (...) em contextos pedagógicos, pouco. A minha escrita é de ler muito agora. Se calhar foi mais à base da matemática. (...) A loja social ensinou-me bastante em contexto de pessoa.” E3

A aprendizagem através dos erros foi focada pelo entrevistado número quatro, assim como a recordação que guarda das amizades realizadas:

“Apesar dos momentos menos bons, tenho uma recordação positiva, pelas amizades. (...) pelo menos aprendi com certos erros e situações. (...) acho que acho que a nível de aprendizagem os professores ajudavam-nos muito e a TIL que era nossa amiga e ajudava-nos muito. Mesmo os professores, ao nível de integração e de nos ajudarem a superar tudo, naquela altura que é uma altura muito complicada... da minha experiência pessoal, não apontava nada.” E4

Por sua vez, o entrevistado número cinco, afirmou que aprendeu a ser responsável e ter um comportamento assertivo. Referiu ter melhorado a sua cultura e bases que lhe permitiram integrar o ensino secundário:

“Aprendi sobretudo a saber estar e a comportar-me, a ser mais responsável, acho que mesmo o que aprendi, que agora não me lembro, serve sempre mesmo para ficarmos mais cultos e assim. É sempre um crescimento pessoal... e levei também algumas bases para o secundário. (...) O que gostava de ter aprendido era tipo aquilo de ter a outra disciplina de área de integração... teatro e assim.” E5

Por fim, o entrevistado número seis referiu ter aprendido sobretudo a deter um comportamento assertivo e maduro:

“Muita coisa, já não me lembro é de nada (risos) mas ajudou-me a ter juízo e a crescer, ajudou em muita coisa. Serve-me sim claro.” E6

8. Discussão de Resultados

Neste ponto é realizada a análise dos resultados do estudo.

Como já foi referido anteriormente, para compreendermos o aluno, o seu comportamento e a sua vida em contexto escolar, é importante analisarmos o percurso escolar que cada jovem entrevistado vivenciou.

Atualmente, os jovens enfrentam problemas relacionados com as exigências do mundo atual, que dificultam sua entrada e permanência em instituições essenciais para o seu desenvolvimento como é o caso da escola. Nesta situação, o seu futuro depende deste contexto social, bem como oportunidades de formação educação que eles fornecem (Landro, 2012, cit. por Ortiz, Mendoza & Méndez, 2016).

Na **Categoria I**, as questões colocadas pretenderam dar voz aos jovens, assim como espaço e total liberdade para se exprimirem e deixarem que as suas emoções, sentimentos e opiniões revelem tudo aquilo que se traduziu como marcante. Neste ponto os entrevistados focaram os diversos fatores que os influenciaram, assim como os apoios que lhe foram prestados e as vivências ao nível familiar. Os primeiros anos de escolaridade são fundamentais para o subsequente sucesso académico dos alunos, constituindo-se este o ciclo onde os alunos dão os primeiros passos na sua vida académica.

De acordo com Granja (2015), o primeiro ciclo de estudos básicos é, para muitos alunos, o primeiro contato com a escola e com a sala de aula, na medida em que nem todas as crianças frequentam a educação pré-escolar.

No que respeita então ao percurso escolar, as respostas dos entrevistados foram semelhantes. Ao nível do aproveitamento, percebeu-se que todos os participantes completaram, naturalmente, o primeiro ciclo de estudos básicos, apenas um participante foi retido duas vezes neste ciclo. Os restantes cinco participantes não sofreram reprovações. Por outro lado, no que concerne ao fator comportamental, um dos participantes revelou que nos últimos meses do seu quarto ano de escolaridade, sentiu que a presença de alguns fatores de risco como os problemas familiares e a relação com os colegas, fatores estes que inferiram no seu comportamento ao nível escolar.

A investigação acerca do insucesso escolar, tem-se baseado no paradigma dos fatores de risco, usualmente agrupados nas categorias familiares, escolares e pessoais (Balfanz, McIver, 2007, Taborda et al. 2008, cit. por Miguel, Rijo & Lima, 2013). Ao tentar-se

compreender a realidade do aluno e sua relação com o ambiente escolar, é importante reconhecer os fatores de risco e os fatores de proteção presentes nesse contexto.

Analisando a situação pessoal de cada um dos entrevistados, e de acordo com os estudos de Salvà-Mut et al. (2014); Sirin (2005); Caro *et al.* (2009); Ibabe (2016); Turliuc, *et al.* (2013); Azevedo (2014), todos os entrevistados revelaram vários fatores de risco associados ao seu insucesso escolar. Ao nível familiar foram identificadas dificuldades familiares, famílias monoparentais e/ou reconstruídas, problemáticas familiares difíceis, situações de carência socioeconómica, doença/invalidez, conflitos conjugais e segundos casamentos.

Na dimensão escolar, e de acordo com os estudos de Salvà-Mut et al. (2014) identificaram-se situações de *bullying*, clima negativo na turma, orientação escolar insuficiente, elevado número de alunos por sala de aula, situações de suspensão e mudanças forçadas de escola. Relativamente aos grupos de pares, foram referidas situações de influência negativa do grupo, amizades com baixo nível académico e comportamentos do grupo considerados desviantes e/ou de risco.

O envolvimento em vários tipos de comportamentos de risco aumenta durante a adolescência (Cattelino, Glowacz, Born, Testa, Bina, & Calandri, 2014). Foi precisamente no auge da adolescência que os entrevistados confirmaram a presença de comportamento de risco, comportamentos estes que os levaram ao insucesso escolar.

Entre os diversos fatores que podem constituir-se como fatores de risco no desenvolvimento dos alunos, tornando-os mais vulneráveis, destacam-se problemas psicossociais, os conflitos familiares, o desemprego e as dificuldades de acesso à saúde, ao lazer e à educação (Sapienza & Pedromônico, 2005, cit. por Nunes et al., 2014). Ao serem questionados, os entrevistados referem que várias ajudas se cruzaram nos seus caminhos, como foi o caso do serviço de psicologia escolar. No entanto apenas dois participantes afirmam ter frequentado as consultas de psicologia na escola.

As dificuldades presentes no processo de educação escolar, em especial o insuficiente desempenho e os problemas relacionais dos jovens, podem comprometer o interesse escolar (Nunes et al. 2014).

Importa referir que são vários os sentimentos transmitidos pelos ex-alunos ao relembrares o percurso escolar. Confirma-se assim que os ex-alunos conseguiram transmitir as suas fragilidades. Parte dos entrevistados, afirmou sentir “*desmotivação*”, “*tristeza*”, “*revolta*”, “*indiferença*” e “*rebeldia*”.

Na ótica de Nunes *et al.* (2014) a existência de fatores de proteção pode contribuir para a minimização das consequências inerentes aos fatores de risco promovendo estratégias de prevenção. O mesmo autor refere que entre os fatores de proteção no contexto escolar, como cuidado, apoio, confiança, respeito pela adversidade e estrutura adequada, destaca-se a importância das relações com os professores e com os pares.

Em concordância com o autor, surgiu como principal fator de proteção: - o professor. Todos os entrevistados referiram que ao longo do seu percurso escolar existiram várias pessoas preponderantes para a minimização dos comportamentos de risco, no entanto é o professor que assume o papel principal. Sem exceção, todos os participantes referiram um ou mais docentes que fizeram a diferença no seu percurso académico. Os jovens referiram que a “ajuda”, “amizade” e sobretudo “paciência” dos professores foi importante para minimizar os comportamentos desviantes.

A investigação enfatiza o papel do professor, considerando-o como o agente educativo com mais poder e impacto na promoção da motivação dos alunos (Lemos, 1999, cit. por Veríssimo, 2012).

À luz da teoria da aprendizagem social (Bandura, 1977, cit. por Veríssimo, 2012), a observação de modelos é decisiva na aprendizagem e no desenvolvimento. Assim a nível motivacional os professores constituem-se como modelos, na medida em que ao longo da escolaridade os alunos vão conseguindo gerir cada vez melhor a sua própria motivação, encontrando estratégias para se auto motivarem (Veríssimo, 2012).

Ao serem questionados sobre as reações familiares aquando do surgimento dos primeiros comportamentos desviantes, os entrevistados relataram que a família desempenhou um papel de extrema importância em todo o percurso escolar. Se por um lado se manifestou a presença de familiares preocupados e presentes, por outro, existiram famílias que não conseguiram dissolver/manter uma posição mais autoritária face aos constantes comportamentos desviantes dos entrevistados. Verificou-se ainda, no caso particular de um participante, a presença de instituições que assumiram o papel de encarregado de educação, o que afirmou a fraca e/ou ausente participação da família no percurso escolar.

Sublinha-se, por último, que apesar de todas as dificuldades assumidas pelos entrevistados, nenhum destes alunos chegou a beneficiar de medidas de Educação Especial.

Relativamente à **Categoria II**, identificaram-se as perceções e expectativas iniciais sobre o PIEF, conhecendo os motivos que levaram os alunos a frequentar o programa.

Os entrevistados revelaram que a impressão que tinham sobre o PIEF, antes de o frequentarem, é aquela que tenho vindo a constatar, enquanto Técnica de Intervenção Local, no momento em que se contata com os alunos sinalizados para o programa: “*a turma para onde vão os burros*”, “*a turma dos delinquentes*” ou “*a turma dos vândalos*”. Entre estas opiniões, os participantes viam ainda o programa como uma turma onde estão “*os mais velhos*”. Este tipo de concepções, leva-nos a perceber que ainda existe uma forte rotulagem, não apenas da turma em geral, mas também dos alunos em particular.

De acordo com Escudero (2005) e Moreira, Dias, Vaz & Freitas (2012), a escola rotula alguns alunos como inaptos para prosseguir o percurso escolar regular e estes, por vezes, são separados em espaços próprios e inseridos em programas especiais, deixando intacta a ordem escolar dominante. Segundo o mesmo autor, esta necessidade de etiquetar, de catalogar, de seleccionar e de classificar de acordo com a ordem escolar, constitui o núcleo de muitos dos problemas do fracasso escolar e esta pode ser uma forma subtil de exclusão.

Segundo os participantes, os principais fatores conducentes ao percurso PIEF foram na sua maioria o insucesso associado às retenções, o consequente desfasamento de idade e aos comportamentos de risco, acompanhados de sinalizações efetuadas pelas próprias escolas e Comissões de Proteção de Crianças e Jovens. Alguns entrevistados referiram ainda que colegas, já a frequentar o programa, também contribuíram para a sua integração no programa.

A decisão de inserir um jovem num PIEF acontece quando todas as outras ofertas/medidas educativas não resultaram e o PIEF representa, para muitos jovens, aquilo que é comum designar-se como a “última oportunidade”, depois de terem frequentado o ensino regular e/ou outros programas educativos que não corresponderam às suas aspirações ou que se demonstraram ineficazes perante tais problemas porque a função residual da escola é determinar os que ‘estão dentro’ e os que ‘estão fora’ (Barroso, 2003, p. 26).

O envolvimento dos pais com a escola, assim como a sua valorização relativamente ao futuro exercem uma influência significativa na construção das perceções do aluno sobre a relevância da escola para seu futuro (Moreira *et al.*, 2012).

Questionados sobre a opinião e aceitação familiar, todos os entrevistados referiram que os seus encarregados de educação aceitaram a sua integração no PIEF.

Vários estudos afirmam que o envolvimento dos pais com a escola é associado positivamente ao sucesso académico, motivação académica, sentimentos de pertença e envolvimento dos filhos com a escola (Kuperminc & Alvarez, 2008, cit. por Soares & Almeida, 2015). Além disso, o envolvimento parental surge associado a um conjunto de práticas

educativas, como a supervisão e a autodisciplina em relação ao trabalho escolar e autonomia dos filhos (Diogo, 2011, cit. por Soares & Almeida, 2015).

Estudos realizados por Fan e Chen (2001) revelaram que o envolvimento dos pais com a escola tem um efeito no rendimento académico das crianças, e que as expectativas/aspirações dos pais são o fator com a relação mais forte com o rendimento académico (Fan & Chen, 2001, cit. por Moreira *et al.*, 2012).

Na **Categoria III**, Importância do PIEF, objetivou-se conhecer a importância que teve para os participantes a frequência no PIEF.

De um modo geral todos os participantes identificaram o programa como uma “*oportunidade*” mais facilitada de completar o nono ano.

Questionados sobre o que mais gostaram no programa, os ex-alunos referiram a importância das *amizades*, assim como a *relação com os professores*, que se constituíram como peças fundamentais nos seus percursos PIEF. Como já foi referido anteriormente, a relação professor-aluno constitui-se como elemento chave para o sucesso dos alunos. No caso do PIEF, esta relação ganha ainda mais importância: para os alunos porque necessitam de motivação, compreensão e de agentes educativos que consigam transmitir, não apenas o conhecimento, mas também um modelo comportamental que os influencie de modo a que modifiquem a sua postura, atitudes e vontade de aprender; para os professores porque adquirem a função de estimular o aluno, para que se estabeleça uma relação pedagógica securizante e estruturada através do estabelecimento de regras claras e firmes de comportamento e trabalho, tradutora de uma relação de interesse genuíno de cada aluno, com uma eficaz gestão da sala de aula que vai permitir ao aluno sentir uma maior legitimidade e credibilidade por parte do professor, potenciando o impacto deste no aluno (Verissimo, 2012).

Questionados sobre o que menos gostaram no PIEF, os participantes referem a matéria demasiado fácil e/ou a forma como eram lecionadas as aulas e ainda o comportamento dos pares/grupo no contexto de sala de aula.

Refere Verissimo (2012), que ao proporcionar tarefas que permitam ao aluno, com dificuldades, ser bem-sucedido, é importante intencionalizar situações em que o aluno possa experienciar o sucesso. No entanto é necessário, por vezes, ajustar o nível de exigência da tarefa à capacidade real do aluno em questão. A desmotivação percebida nos entrevistados, que referiram a matéria como facilitada, é analisada pela mesma autora, que refere essa mesma desmotivação como associada ao fato dos alunos pensarem e sentirem que as tarefas de aprendizagem são repetidas e maçadoras, pouco estimulantes e pouco desafiantes.

É conhecido que o grupo de pares exerce influência sobre o aluno e também sobre o todo o grupo/turma. As turmas PIEF em especial detêm, geralmente, um elevado número de alunos com comportamentos desviantes e comportamentos de risco, o que leva à difícil tarefa do docente conseguir, por um lado, o respeito e atenção da turma e, por outro, o estabelecimento de regras e comportamentos assertivos.

Através da **Categoria IV** identificaram-se as causas/motivos que levaram os ex-alunos a concluir/não concluir o PIEF. Neste ponto, foram revelados os fatores que os jovens consideraram mais pertinentes para o seu sucesso/insucesso no programa PIEF, tanto ao nível dos recursos humanos, como ao nível individual e em grupo/turma.

À exceção do entrevistado número seis, todos os entrevistados, identificaram os professores como o fator mais importante para a conclusão do percurso em PIEF. Logo após este fator, os entrevistados afirmaram que o tipo de matéria dada, assim como a sua “facilidade” ajudaram, tanto na vontade de frequentarem as aulas, como na conclusão do programa. Também a motivação para terminar o terceiro ciclo em apenas dois anos foi identificada como veículo para a conclusão do programa.

Verificamos assim que o papel do professor não se resume apenas às matérias de estudo aos seus alunos, mas sobretudo à motivação para o sucesso dos alunos. Afirma Guinote (2014) que:

O que se passa na sala de aula é uma transmissão desse saber que também é poder, do professor para os alunos, é essa a missão do professor e o direito dos alunos. (...) O professor está a partilhar parte desse seu poder, resultante dos seus conhecimentos, com os seus alunos, a promover naturalmente o seu *empowerment* e a prepará-los para o seu futuro (p.27).

Apenas um dos entrevistados não concluiu o curso, embora não tenha terminado o PIEF, o participante justificou a sua não conclusão do programa através de um problema pessoal, no qual o participante optou por abandonar o ensino. No entanto, o entrevistado não deixou de focar a importância que os docentes detiveram no seu percurso ao longo do PIEF.

A facilidade das matérias consolida-se naquilo que o professor tem para oferecer aos seus alunos: aprendizagens variadas. Existindo um programa a que o professor tem que cumprir e metas que os alunos têm que atingir no final de cada ano, o professor deve arranjar formas de

respeitar o currículo sem que esteja completamente dependente dele. “A liberdade e autonomia dos professores não passam pela negação ou subversão alargada do currículo e do programa da(s) disciplina(s) que lecionam, embora isso não signifique que o lecionem de forma acrítica (...)” (Guinote, 2014, p.31)”.

A **Categoria V** apontou-nos as consequências percebidas da conclusão/não conclusão do PIEF. Neste ponto os alunos sublinharam aquilo que ganharam ou perderam com a conclusão/não conclusão do programa.

A conceção de erro no ambiente escolar está interligada a falhas e equívocos de responsabilidade do aluno. Este julgamento recai sobre este à medida que não atinge os resultados desejados pelo professor, em conformidade com os padrões exigidos e considerados ideais (Souza, Sibila & Correia, 2013).

Como principal, consequência positiva percebida surgiu a célere conclusão do nono ano e as portas que este abriu posteriormente, tanto ao nível da integração no ensino secundário, como na integração no mercado de trabalho. Esta consequência foi referida por todos os participantes que concluíram o nono ano. Também como consequência positiva surgiu o reconhecimento da maturidade, assim como do crescimento pessoal.

A construção de uma rede de amigos é igualmente identificada, pela a maioria dos entrevistados, como ganho adquirido através da frequência do programa.

O erro deve ser percebido como parte integrante do processo de aprendizagem, pois revela as dificuldades de aprendizagem, assim como a sua natureza e razão. Considerá-lo, na condição de um elemento informativo, permite, aos professores e aos estudantes, reconsiderarem os seus percursos e reconstruírem o seu próprio saber.

A literatura internacional sobre as causas do abandono escolar precoce é em parte baseada em estudos inerentes aos fatores de risco, interações entre estes fatores e processos que levam ao abandono, notando a existência de quatro características básicas do mesmo: a multidimensionalidade, o carácter de processo, as dificuldades em estabelecer relações de causa e efeito, e as relações entre os fatores individuais e contextuais (Blaya, 2010; Dale, 2010; Rumberger, 2004, cit. por Salva-Mut, Oliver-Trobat, & Comas-Forgas 2014).

O insucesso escolar conduz frequentemente ao abandono escolar, tratando-se este de “um processo de alheamento paulatino de um espaço quotidiano – como é a escola – que implica o abandono de certos rituais pessoais e familiares que incidem no desenvolvimento da identidade e na projeção pessoal de uma criança” (Comissão Intersectorial de Reinserção Educativa, 2006 cit. por Espinoza *et al*, 2012, p.49).

A problemática do abandono escolar está relacionada com a Inclusão/Exclusão social. Apesar da sua constante ligação, a exclusão social nem sempre se corelaciona com o fenómeno da pobreza, emergindo, frequentemente, do processo de evolução económica, através de critérios económicos e sociais mais rigorosos. Exemplo desta situação é a exigência de qualificação profissional imprescindível à execução de funções.

De acordo com Escudero, Gonzalez & Martinez (2009) o abandono escolar é um processo ligado à exclusão educacional, já que se constitui como o último elo de uma série de fatores, relacionamentos e dinâmicas que fazem com que o aluno não adquira uma educação e / ou apoio adequado às suas necessidades, interesses e objetivos educacionais.

Atualmente todos os sistemas de ensino têm como objetivo a combater exclusão social, oferecer a igualdade de oportunidades ao acesso e sucesso, assim como preparar os jovens para o mercado de trabalho (Bayma-Freire, Machado& Roazzi, 2011).

A massificação do ensino conduziu nas últimas décadas à assunção de novas dimensões do currículo e das competências a desenvolver. A diferenciação curricular constitui uma resposta às diferentes necessidades dos estudantes, pressupondo a adequação às especificidades do público-alvo (Saias & Fialho, 2014).

Como perda percebida, três dos participantes lamentaram não terem acompanhado o ensino regular, perdendo assim o contato com os colegas que sempre os acompanham desde o primeiro ciclo de estudos básicos.

Diz-nos Fornari, L., (2012) que:

A evasão e reprovação escolar não dependem única e exclusivamente da vontade individual, mas são fenómenos decorrentes de dois fatores: 1. Da maneira como a escola se organiza e, dentro disso, da postura adotada pelos professores em relação não apenas ao aluno, mas, inclusive, à história desse aluno; 2. De qual herança cultural, social e económica o aluno dispõe como base para seu desenvolvimento intelectual (p.122).

O participante que não terminou o PIEF identificou, como consequência negativa o fecho de muitas portas relacionadas com o mercado de trabalho, mais especificamente empregos que lhe exigiram o nono ano e/ou o décimo segundo ano.

Situações como a deste último participante, são explicadas por Parente, Neto, Ramos, Cruz e Marcos (2014), que referem que o acesso ao mercado de trabalho é um momento agitado

dada a ausência da dimensão trabalho no sistema educativo e da carência de qualificações válidas no mercado de trabalho. Apesar de nas últimas três décadas se ter verificado um aumento significativo do recurso ao ensino vocacional/profissional, esta opção continua a ser uma modalidade subalternizada ao dar acesso apenas a profissões manuais, pouco valorizadas e considerada por muitas famílias uma escolha de segunda (Seabra, 2009, cit. por Parente *et al.*, 2014).

No que respeita à **Categoria VI**, o objetivo focou-se em conhecer os aspetos considerados importantes para a conclusão do PIEF com sucesso. Neste ponto os entrevistados foram questionados sobre os conselhos que dariam a um possível colega integrado no PIEF, para que este obtivesse sucesso ao longo do programa.

Referem os autores Dias, Oliveira, Moreira e Rocha (2015) que:

Apesar da importância de se avaliar o impacto das estratégias de promoção do sucesso educativo por meio de indicadores objetivos, é relevante conhecer tal impacto também no nível da perceção dos alunos. Dentre outras razões, pode-se citar: (a) o envolvimento com a escola é iminentemente um fenómeno da experiência subjetiva dos alunos; (b) as perceções são fortes preditores de indicadores mais objetivos, incluindo indicadores comportamentais; e (c) a compreensão da experiência subjetiva e da forma como esta interage com estratégias da escola é de grande relevância para a compreensão do processo (p.188).

Nesta categoria, todos os participantes afirmaram que o segredo para a conclusão do programa, além da já referida importância dos professores, consiste na manutenção de um “*bom comportamento*”, de uma atitude assertiva, no “*respeito pelos colegas*” e “*respeito pelos professores*” e na manutenção da “*atenção*” em sala de aula.

De acordo com Veríssimo (2013), os alunos podem sentir-se motivados para uma certa atividade porque estão realmente interessados, valorizam a atividade e daí retiram satisfação, ou porque estão a ser impelidos por algum tipo de motivo que não está diretamente relacionado com a tarefa, mas que conduz ao envolvimento na tarefa, porque se constituiu como um meio para atingir algum tipo de fim.

É neste âmbito que vários autores propuseram a distinção entre motivação intrínseca e motivação extrínseca. A motivação intrínseca refere-se então à realização de uma tarefa pela satisfação relacionada com as características relacionadas com essa própria tarefa. (Ryan & Deci, 2000, cit. por Veríssimo, 2013).

Paralelamente, todos os entrevistados referem que aconselhariam um possível colega que integrasse o PIEF, a “*não desistir*” e a “*aproveitar a oportunidade*”, dando “*valor aos professores*”. Estes conselhos parecem revelar-nos que os ex-alunos tomam, embora tardiamente, consciência do seu comportamento, valorizando o papel dos professores.

As respostas dos entrevistados, vão ao encontro de vários estudos que têm demonstrado que as perceções positivas dos alunos acerca dos esforços de melhoria da escola acentuam nos níveis de envolvimento dos alunos (Cavendish, 2013).

No que concerne à **Categoria VII** – Ensino e Avaliação, objetivou-se entender os aspetos relacionados com o ensino, considerados pertinentes para a conclusão/não conclusão do PIEF, evidenciando-se a importância das aulas, assim como a parte prática, a avaliação dos alunos e as possíveis alterações ao programa.

A avaliação é um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos ao longo do Ensino Básico, bem como a avaliação do currículo nacional (Cunha, 2001, cit. por Granja, 2015, p.32)

Da análise dos resultados, quatro dos participantes referiam que relativamente ao ensino, a matéria deveria ser mais selecionada a nível individual. Na opinião destes participantes, a matéria era “*demasiado fácil*” para o ano frequentado.

Um dos participantes afirma que na sua opinião a introdução de novas disciplinas no PIEF seria uma mais valia para a motivação dos alunos no programa. O participante refere que poderiam ser disciplinas mais direcionadas para a componente da formação cívica, pessoal e social. Afirma ainda a necessidade de o corpo docente ser adequado ao perfil da turma, na medida em que refere haver professores que não têm perfil para lecionar num PIEF, caracterizando-os como demasiado permissivos e/ou demasiado rígidos e/ou pouco dinâmicos.

Nesta linha de pensamento, surge o Regulamento do PIEF, determinando que:

Tendo em vista a garantia da qualidade e da continuidade do trabalho a desenvolver com os alunos de PIEF, o Conselho de Turma deverá integrar professores do quadro que

reúnam o perfil adequado. Este perfil deverá ser definido pelo Diretor, ouvido o Conselho Pedagógico. (Regulamento PIEF 2018/2019).

No entanto, muitas vezes os quadros das escolas não integram professores com o perfil adequado e/ou têm um grupo de docentes bastante reduzido, fator que não facilita este procedimento. Ainda a inconstante gestão da colocação de professores, assim como a precariedade na contratação dos técnicos especializados, vem dificultar este processo.

Segundo Sousa (2013), o professor deve preocupar-se com a conceção de condições afetivas para que os alunos aprendam, sendo necessário aplicar estratégias de diferenciação, estas que incidem sobre o conhecimento que o professor tem do grupo e das especificidades de cada aluno. A mesma autora afirma ainda que:

A diferenciação e o respeito pela criança enquanto indivíduo singular, passa pela forma como o professor planifica e transmite os conteúdos. O professor deve procurar estratégias de intervenção e metodologias, facilitadoras de novas aquisições e que vão ao encontro das características singulares de cada criança (Sousa, 2013, p.5).

A improvisação de um professor, é um dos fatores-chave da criação de aulas mais inclusivas. O professor deverá ter “a capacidade de modificar planos e atividades à medida que ocorrem, em resposta às reações dos alunos na aula” (Ainscow, 1997, p.17).

Relativamente à componente prática do PIEF, todos os participantes referiram que a componente prática em contexto simulado de trabalho é extremamente importante para o sucesso do programa, sendo uma das atividades preferidas dos alunos.

Dois participantes afirmaram que a avaliação e ensino estava adequada às suas expectativas.

A **Categoria VIII**, recaiu sobre a opinião dos entrevistados sobre a currículo inerente ao PIEF. Neste ponto foram evidenciadas as opiniões sobre as diferentes disciplinas.

Refere Pacheco (2001) que:

“A prática de desenvolver o currículo é um ato que conjuga uma intencionalidade dependente de uma estratégia de planificação no sentido da sua abertura ou do seu fechamento aos vários intervenientes. Por mais complexo que seja, o currículo deve ser decidido numa perspetiva orientadora e não determinante da prática” (p. 66).

Questionados sobre o currículo e disciplinas que frequentaram, quatro dos entrevistados referem que as disciplinas estavam de acordo com o programa e com aquilo que achavam satisfatório. Dos restantes participantes, um afirma que o currículo PIEF deveria integrar mais áreas disciplinares relacionadas com as línguas estrangeiras, de uma forma mais diversificada, não abrangendo apenas o inglês. O ex-aluno refere ainda que o programa deveria integrar a “*disciplina de psicologia*” e a disciplina de “*educação para a cidadania*”, assim como um “*espaço multiartes*”, sem ser a disciplina propriamente dita, onde os alunos pudessem expressar a sua criatividade, tanto ao nível da música, como da escrita, entre outros. Por outro lado, o outro participante referiu que o currículo poderia integrar “*algo mais a ver com a religião e/ou moral*”.

De acordo com Frasão (2012):

Diferenciar o currículo pressupõe que o professor coloque o olhar em cada um dos alunos com quem interage, faça a gestão do currículo, defina as estratégias pedagógicas e conduza o processo de aprendizagem de acordo com as necessidades de cada um. Trata-se, sobretudo, de diagnosticar as necessidades de aprendizagem para que em cada momento se definam as melhores e mais adequadas estratégias de intervenção pedagógica que favoreçam o processo de aprendizagem. Para além da diferenciação curricular como resposta possível para o ensino massificado, é importante conhecer as opções tomadas pela escola no que se refere à oferta educativa disponibilizada aos alunos (p.9).

Relativamente à **Categoria IX** – Aspectos relacionais, visou-se conhecer os aspetos relacionais dos alunos com a restante comunidade escolar: Colegas, professores, entre outros.

Todos os entrevistados, sem exceção, afirmaram ter, ao longo de todo o percurso no PIEF, uma boa relação com os professores, como tem vindo a ser verificado ao longo da presente discussão de resultados.

A relação professor aluno é um dos principais promotores das aprendizagens dos alunos, podendo facilitá-las ou dificultá-las. “Os investigadores sugerem que a melhoria das relações entre professores e alunos pode ser um caminho poderoso e menos dispendioso para melhorar o sucesso dos alunos” (Lopes & Silva, 2011, p.63).

No que concerne à relação com os colegas, três dos entrevistados caracterizaram a relação entre colegas da turma como “*mais ou menos*”, referindo que por vezes os colegas eram “*conflituosos*”. Os restantes participantes afirmam ter tido uma boa relação com os colegas, com os quais mantêm uma boa relação de amizade até aos dias de hoje.

De acordo com Miguel, Rijo & Lima (2013), as relações interpessoais e a integração social desempenham um papel fundamental no rendimento escolar. Da esfera social dos alunos, a literatura salienta um impacto significativo das relações pobres com os pares ao nível do desempenho escolar (Hallinan & Williams, 1990, cit. por Miguel, Rijo & Lima, 2013), especificamente quando há rejeição por parte destes (Jimerson, Egeland, Sroufe, & Carlson, 2000, cit. por Miguel, Rijo & Lima, 2013).

No que respeita ao relacionamento da turma com os restantes colegas da comunidade escolar, apenas dois participantes afirmaram que este era normal. Todos os restantes relataram que “*não havia relacionamento*” ou “*não era grande coisa*”. As declarações revelam que os participantes sentiam que a turma era “*posta de parte*” pela restante comunidade escolar, pelo fato de ser vista como uma turma onde os comportamentos eram desviantes e os destinatários eram vistos como “*os burros*” e “*os que faziam porcarias*”.

Podemos verificar que o PIEF, embora tente minimizar as situações de exclusão/risco, ainda tem uma conotação bastante negativa relativamente ao seu público-alvo.

Por fim, a **Categoria X** – Aprendizagens, tentou identificar a perceção dos entrevistados sobre as aprendizagens adquiridas.

A sala de aula é por excelência um local privilegiado para realização e concretização de aprendizagens diversificadas. A organização do espaço pressupõe o estabelecimento de laços afetivos e de pertença por parte dos alunos e do professor. A utilização adequada do espaço é um contributo importante para o trabalho educativo refletindo-se não só no processo de aprendizagem como na qualidade do ambiente em que se proporciona. (Sousa, 2013).

Neste capítulo, os participantes enfatizaram sobretudo a aquisição de competências ao nível pessoal/comportamental, onde referiram que o PIEF os ensinou sobretudo a: “*ser mais responsável*”; “*ter mais calma*”; “*melhorar enquanto pessoa*”; “*a ter mais juízo*”; “*a crescer*”; “*a superar-me*”, “*a aprender com os erros*”.

Os entrevistados acompanham as afirmações de Luckesi, (1995 cit. por Souza *et al.*, 2013) que afirma que “o erro poderia ser visto como fonte de virtude, ou seja, de crescimento (...) que implicaria estar aberto a observar o acontecimento como acontecimento, não como erro (...) observar o fato sem preconceito, para dele retirar os benefícios possíveis (Luckesi, 1995, p. 136, cit. por Souza *et al.*, 2013).

Ao nível das aprendizagens, alguns dos entrevistados enfatizaram o fato de terem consolidado os conhecimentos que já tinham; a aprendizagem da língua inglesa. Surgiram ainda afirmações sobre a importância das aprendizagens na vida futura: “*serão coisas que servem para o futuro*”; “*ter mais cultura*”.

CONCLUSÃO/IMPLICAÇÕES

O presente estudo reveste-se de alguma pertinência, na medida em que abarca um conjunto de opiniões, na ótica dos ex-alunos, que de algum modo se podem constituir como indicadores para a melhoria/funcionamento do PIEF.

Conclui-se que todos os objetivos deste estudo foram alcançados, na medida em que através das questões colocadas aos participantes foi possível dar resposta aos objetivos que este estudo se propôs a investigar.

Uma das primeiras conclusões deste estudo, tendo como ponto de partida a análise aos questionários sociodemográficos aplicados, é que os níveis de escolaridade dos progenitores são bastante heterogéneos, concluindo-se que a baixa escolaridade dos progenitores/nível de habilitações superior, nem sempre é um preditor de que o aluno venha a ter insucesso escolar ou ser um bom aluno. Os dados levam a crer que, embora se verifiquem níveis habilitacionais superiores por parte dos progenitores, estes de pouco valerão, quando coexistentes com um estilo educativo demasiado permissivo e pouco autoritário.

No entanto, ainda na esfera familiar, podemos verificar que apenas um dos participantes é oriundo de uma família nuclear, sendo que todos os restantes são oriundos de famílias monoparentais e reconstituídas. Estes dados interligam-se com os estudos anteriormente

referidos, que apontam as problemáticas familiares como fatores de risco influentes no percurso escolar do aluno.

De acordo com o **primeiro objetivo** deste estudo, entender o percurso escolar do aluno e a sua influência na integração no PIEF, foram identificados um conjunto de fatores que levaram os participantes até ao PIEF, como os comportamentos desviantes/ de risco, as problemáticas familiares, as retenções e o consequente insucesso escolar. Estes fatores poderão indicar-nos pistas no sentido de várias problemáticas serem alvo de uma intervenção ainda mais precoce:

- Maior acompanhamento à família e ao aluno, por parte da escola e das redes de apoio, como intervenção precoce, CPCJ, a Segurança Social, entre outros;
- Acompanhamento precoce ao nível psicológico e necessidade de envolver mais as famílias neste acompanhamento;
- Necessidade mais intervenção na mediação de conflitos entre os alunos, não apenas no ensino básico, mas também no ensino primário.

Estas pistas estão de acordo com a literatura, esta que concluiu que a intervenção com os alunos em situação de insucesso deve ser realizada precocemente para que seja também mais eficaz (Miguel, Rijo & Lima, 2013).

Conclui-se que a família teve, e continua a ter, um papel fulcral no desenvolvimento dos alunos e no seu percurso académico. Analisando as respostas dos participantes, verificou-se que os resultados estão de acordo com estudos que revelaram que as práticas parentais mais relacionadas com o abandono escolar precoce assentam na ausência/fraca supervisão, no estilo parental permissivo, nas baixas aspirações e no fraco investimento na relação relativa à escolarização dos filhos (Dale, 2010 cit. por Salvà-Mut, *et al*, 2014).

Relativamente ao **segundo objetivo**, que tentou perceber se o aluno foi sinalizado/integrado pela/na Educação Especial no seu percurso escolar, podemos concluir que nenhum dos participantes integrou as medidas de educação especial, na medida em as problemáticas identificadas eram relativas ao comportamento e não às capacidades de aprendizagem. Apenas ao iniciarem a frequência no PIEF, estes alunos beneficiaram de um Percurso Curricular Diferenciado.

No que concerne ao **terceiro objetivo**, que pretendeu identificar a perceção e expectativas iniciais dos alunos sobre o PIEF, as respostas indicaram a necessidade de se mudar a perceção geral sobre o que é o PIEF, como é percebido e o seu modo funcionamento. Uma nova perceção sobre a finalidade do PIEF levará a que novas opiniões sejam criadas,

menorizando e alterando o preconceito e os estereótipos relativos aos alunos que frequentam o programa e consequentemente o conceito do próprio programa.

Estas conclusões levam a crer que a finalidade do PIEF deveria ser explicada não apenas aos alunos que poderão vir a integrar a turma, mas sim também a toda a comunidade escolar, para que esta adote uma postura menos crítica e recriminatória sobre o programa. Esta postura poderá atuar como agente preventivo da exclusão social que os alunos PIEF poderão sentir por parte da restante comunidade escolar.

Relativamente ao **quarto objetivo**, que visou conhecer os motivos que levaram os alunos a frequentar o PIEF, concluiu-se que os fatores que levaram os alunos até ao programa continuam a ser maioritariamente ligados às retenções derivadas do comportamento desviante/de risco. Nesta fase, percebeu-se que as famílias acabam por aceitar a integração dos educandos, face à falta de outras saídas que respondessem à situação dos seus educandos.

Segundo Nunes *et al.* (2014), as sucessivas vivências de reprovações e de evasões são geralmente um fator conducente ao abandono escolar.

No que respeita ao **quinto objetivo**, que procurou identificar a importância da frequência do PIEF, todos os participantes referiam que o programa foi uma **oportunidade** para terminarem o terceiro ciclo de forma mais célere. Aqui percebeu-se que o fato do programa reduzir o segundo ciclo a um ano e o terceiro ciclo a dois fez com que os ex-alunos se sentissem mais motivados para a conclusão do PIEF. Os participantes afirmaram que foi importante o estabelecimento de uma boa relação com os professores, sendo este fator constantemente valorizado pelos participantes. É dada ainda importância à criação de novas redes de amigos, que ao terem problemáticas semelhantes, levaram a uma espécie de motivação de grupo e relações de entreajuda. Verifica-se ainda que a boa relação entre a turma leva a um maior desempenho por parte dos alunos, constituindo-se como fator de proteção, minimizando o insucesso escolar.

A escola continua a ser a entidade primordial, que se constituiu como um prolongamento do meio familiar, assumindo uma função preponderante a nível social, que assegura continuamente um conjunto de aprendizagens necessárias ao desenvolvimento do aluno.

Relativamente ao **sexto objetivo**, que procurou identificar os motivos atribuídos pelos participantes à conclusão/não conclusão do PIEF, concluiu-se que o professor é identificado como o principal elemento-chave para o sucesso do aluno no programa, assim como o fator motivador para que os alunos mantenham a frequência no mesmo e melhorem o seu comportamento. Este resultado enfatiza a importância de a Equipa Técnico Pedagógica deter

características específicas, nomeadamente um perfil que se consiga adaptar às características dos alunos do PIEF e também às suas dinâmicas de funcionamento. Esta comunhão perfeita, como anteriormente referido, está longe de ser uma realidade, uma vez que os docentes nem sempre permanecem nas mesmas escolas, assim o perfil dos professores dos quadros das escolas nem sempre se adaptam às turmas PIEF. A opinião dos participantes leva que se repense a necessidade de munir os docentes destacados para o programa, de informação sobre o PIEF, através de uma formação específica sobre o mesmo, dinamizada pelas escolas detentoras do programa.

Sublinha-se ainda a importância dada à presença dos Técnicos de Intervenção Local, que são apontados como uma mais valia para o sucesso dos alunos nas turmas PIEF.

A facilidade das matérias dadas foi igualmente apontada como motivo facilitador da conclusão do programa.

No que concerne ao **sétimo objetivo**, que visou identificar as consequências percebidas da conclusão/não conclusão do PIEF, percebeu-se que como principal consequência positiva percebida surgiu a rápida conclusão do nono ano e a consequente integração no ensino secundário/mercado de trabalho. Também como consequência positiva surgiu o reconhecimento da maturidade adquirida, assim como do crescimento pessoal.

A construção de uma rede de amigos que se manteve após a conclusão do PIEF é também identificada, pela a maioria dos entrevistados, como um ganho adquirido através da frequência do programa. Esta realidade vem colmatar a tristeza que alguns participantes referiram sentir pelas sucessivas reprovações e desintegrações das turmas que faziam parte no ensino regular e a consequente quebra do círculo de amigos que nelas detinham.

Na situação específica do participante que não concluiu o PIEF, a consequência principal identificada foi relacionada com a dificuldade na procura de emprego e integração no mercado de trabalho.

No que respeita ao **oitavo objetivo**, que procurou conhecer, na ótica dos ex-alunos, os aspetos considerados importantes para a conclusão do PIEF com sucesso, concluiu-se que os participantes sublinharam, além da já referida importância dos professores, que a chave para terminar o programa é deter um bom comportamento, assim como uma atitude assertiva, respeitar os colegas e os docentes e manter a atenção na sala de aula.

É importante referir o reconhecimento dos jovens acerca das condutas a ter em contexto de sala de aula, mesmo que estes tenham admitido não as ter seguido à regra durante o PIEF.

O objetivo anterior está diretamente interligado ao **nono objetivo**- entender os aspetos relacionados com o ensino, considerados pertinentes para a conclusão/não conclusão do PIEF. Através da opinião dos participantes, concluiu-se que, embora o PIEF preveja metodologias de ensino mais flexíveis, estas não são muitas vezes aplicadas ao nível individual, mas sim a toda a turma. Neste sentido verificou-se que a adaptação das matérias nem sempre esteve adaptada às capacidades/dificuldades de cada aluno. Estes resultados revelam que nem sempre é fácil adaptar os instrumentos de ensino ao nível de cada aluno, na medida em que, por vezes, as turmas têm um elevado número de alunos, só existe um docente em sala de aula (nem sempre se verifica a presença de outro docente em coadjuvação) o que dificulta a tarefa do docente, não conseguindo este prestar o acompanhamento adequado a toda turma, em todos os níveis de ensino, que esta abarca (2.º e 3.º ciclos). Ainda fatores como o elevado absentismo escolar dos alunos PIEF, aliados a tempo de aula que são, por vezes, de cinquenta minutos, constituem entraves à programação contínua das aulas, assim como à sua produtividade.

Paralelamente, concluiu-se que, na opinião dos participantes, a avaliação parece estar adequada ao programa, assim como a componente prática simulada em contexto de trabalho, que é sublinhada como uma mais-valia para o currículo PIEF, aumentando a motivação dos alunos e levando-os a deter uma melhor perceção sobre o mundo laboral.

No que diz respeito ao **décimo objetivo**, que procurou conhecer a opinião sobre a currículo inerente ao PIEF, os participantes indicaram várias pistas no sentido de uma possível “modernização” do currículo PIEF, através da introdução de novas disciplinas, mais direcionadas para as competências socio pessoais, que poderiam, na ótica dos participantes, aumentar os níveis de motivação e redução dos níveis de absentismo.

Relativamente ao **décimo primeiro objetivo**, que pretendeu entender os aspetos relacionais dos alunos para com a restante comunidade escolar, as conclusões revelam que o nível relacional entre os alunos das turmas PIEF e os restantes alunos da comunidade escolar é consideravelmente reduzido. Este resultado demonstra, mais uma vez, que o perfil do aluno PIEF continua a ser rotulado e estigmatizado, levando, muitas vezes a comportamentos de preconceito e exclusão social em contexto escolar, por parte dos outros alunos. É necessário que haja uma mudança de comportamentos, devendo ser essa mudança promovida pela própria escola, dinamizando, por exemplo, mais atividades de integração e união entre toda a comunidade escolar, assim como ações de sensibilização para o respeito e igualdade entre pares.

Por fim, o **décimo segundo objetivo** procurou identificar a perceção sobre as aprendizagens adquiridas. Foi interessante perceber que os participantes identificaram

sobretudo as aquisições ao nível das competências pessoais e comportamentais, referindo que o PIEF os ajudou sobretudo a desenvolver atitudes mais assertivas, que promoveram o crescimento pessoal.

De acordo com Faissol e Bastos (2014), o insucesso escolar continua a preocupar os profissionais que trabalham no contexto escolar, sendo um importante objeto de estudo e pesquisa. Na ótica de Escudero e Martínez (2012), o insucesso escolar constitui um problema grave, não só porque priva o indivíduo do direito a uma riqueza de ferramentas intelectuais, pessoais e sociais para ser capaz de esculpir um presente e futuro digno, mas também porque revela uma ameaça para as próprias raízes da vida em comum, para a verdadeira democracia, economia e do progresso social e, claramente, para credibilidade e a própria de legitimidade sistema educativo.

Conclui-se que o programa PIEF tem efetivamente atuado, ao longo dos anos, como agente preventivo do insucesso escolar e consequente menorização do abandono escolar precoce, constituindo-se assim como um veículo de transição dos alunos para o ensino secundário e, por isso, promotor do cumprimento da escolaridade obrigatória. No entanto importa sublinhar que embora cinco dos participantes tenham integrado o ensino secundário, até ao momento ainda nenhum concluiu o 12.º ano. Esta situação poderá ser indicativa de que talvez devesse ser repensada a hipótese de se criando um percurso de nível secundário que funcionasse à semelhança do PIEF.

Assim, todas as conclusões retiradas deste estudo devem ser divulgadas, e novos estudos devem ser realizados, para que as dinâmicas de funcionamento do PIEF possam ser aperfeiçoadas e para que a voz dos alunos possa atuar como fio condutor nos processos de aprimoramento, não apenas do PIEF, mas também de todas as respostas impulsionadoras do sucesso escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, J. A. & Afonso, J. A. M. (2005). A educação especial em Portugal: Uma memória do movimento associativo dos pais de cidadãos deficientes: as Cooperativas de Educação e Reabilitação (CERCIS). *Educar em Revista*, 25, 257-274. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/er/n25/n25a15.pdf>
- Ainscow, M. Porter G. & Wang M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alegre, N. (2018). *Benefícios e dificuldades da convivência escolar entre alunos surdos e ouvintes de uma escola de referência para o ensino bilingue de alunos surdos: a visão dos encarregados de educação*. (Tese de Mestrado, Instituto Piaget). Recuperado de: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/25683/1/Nelson%20Alegre.pdf>
- Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologias da investigação em psicologia e educação*. 3.^a edição. Braga, Psiquilíbrios.
- Amado, J. (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação* [PDF]. 2.ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. doi:<http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Azevedo, J. (2014). Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial dos professores. In Machado, J. & Alves, J. (org.). *Melhorar a escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da UCP/ Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME). Recuperado de: http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Melhorar-a-escola_%20ebook.pdf
- Bastos, (2005). Efetivação de escolhas profissionais de jovens oriundos do ensino público: um olhar sobre suas trajetórias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(2), 31-43.
Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902005000200004&lng=pt&tlng=pt.
- Bayma-Freire, H., Machado, T. & Roazzi, A. (2011). Abandono Escolar em Adolescentes Brasileiros do Ensino Público: Estudo de Variáveis Familiares. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45(1), 25-38.

Recuperado de: <https://pt.scribd.com/document/262638164/Abandono-Escolar-Em-Adolescentes-Brasileiros-Do-Ensino-Publico-Estudo-de-Variaveis-Familiares-Bayma-Freire-Machado-e-Roazzi-2011>

- Benavente, A. & Correia, A. P. (1980). *Obstáculos ao Sucesso Escolar na Escola Primária*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Beutel, A. (2000). The Relationship Between Adolescent Nonmarital Childbearing and Educational Expectations: A Cohort and Period Comparison. *The Sociological Quarterly*, 41(2), 297-314. doi:10.1111/j.1533-8525.2000.tb00097.x
- Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Borges, I. (2011). *A Educação Especial na Esfera Pública em Portugal. Análise dos debates em torno das Recentes Medidas de Política Educativa*. (Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa). Recuperado de:
<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1220/1/A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20na%20Esfera%20P%C3%ABlica%20em%20Portugal.pdf>
- Brito, I. (2012). *Mudar trajetórias de vida. Escola de segunda oportunidade: o caso da escola de Matosinhos*. (Tese de Mestrado, Universidade Católica). Recuperado de:
<https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/12081/1/Mudar%20trajetorias%20de%20vida.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados* (M. A. V. Veronese, Trad). Porto Alegre: Artes Médicas. Trabalho original publicado em 1979.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos* (A. C. Barreto, Trad). Porto Alegre: Artes Médicas
- Camargo, L. & Libório, R. (2010). Do risco à proteção: O papel da escola na vida dos adolescentes do ensino médio. In Silva, D., Lima J. & Raboni, P. (Orgs.), *Pesquisa em educação escolar*, 195-209. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Cardim, C. (1999). *O Sistema de Formação Profissional em Portugal* [PDF]. 2.ed. CEDEFOP. Recuperado de: https://www.cedefop.europa.eu/files/7009_pt.pdf

- Caro, H., McDonald, J. & Douglas W. (2009). Socio-economic status and academic achievement trajectories from childhood to adolescence. *Canadian Journal of Education*, 32(3), 558-590.
- Cattellino, E., Glowacz, F., Born, M., Testa, S., Bina, M., & Calandri, E. (2014). Adolescent risk behaviours and protective factors against peer influence. *Journal of Adolescence*, 37(8), 1353-1362. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.09.013>
- Cavendish, W. (2013). Student perceptions of school efforts to facilitate student involvement, school commitment, self-determination, and high school graduation. *Social Psychology of Education*, 16(2), 257-275. doi:<https://doi.org/10.1007/s11218-013-9212-z>
- CNE, (2011). *O estado da Educação*. Lisboa: Perspetivas CNE.
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice/Cedefop, (2015). *Combate ao Abandono Precoce na Educação e Formação na Europa* [PDF]. Documento Síntese Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia. doi:10.2797/10123
- Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2006). Assembleia das Nações Unidas (Adotada a 13 de dezembro de 2006, resolução A/RES/61/106, e aberta à assinatura em Nova Iorque a 30 de março de 2007.)
- Correia, L. (1997) – *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Declaração Universal dos Direitos da Criança (1989). Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução n.º 1386 XIV, de 20 de novembro de 1959). Recuperado de: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf
- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução n.º 217 A III) de 10 de dezembro 1948. Recuperado de: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
- DGE. (2018). Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática. Recuperado de: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Dias, A., Oliveira, J., Moreira, P., & Rocha, L. (2015). Percepção dos alunos acerca das estratégias de promoção do sucesso educativo e envolvimento com a escola. *Estudos de Psicologia*, 32(2), 187-199. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2015000200004>

- Direção-Geral da Educação (2018). Regulamento de constituição e funcionamento de turmas com Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) ano letivo 2018/2019. Recuperado de: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PIEF/pief_net.pdf
- Escudero, J. M. (2005a). Realidades y respuestas a la exclusión educativa. *Jornadas sobre Exclusión Social. Exclusión Educativa*. CAJAMURCIA.
- Escudero, J., González, M. & Martínez, D. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (50), 41-64. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>
- Escudero, J. & Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación, número extraordinario*. In Políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo, 174-194. doi:10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-211
- Espinoza, O., Castillo, D., González F., Loyola C., & Cruz G., E. (2012). Fatores intraescolares associados ao abandono escolar no Chile: um estudo de caso. *Revista Lusófona De Educação*, 20(20). Recuperado de: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502012000100004&lng=pt&tlng=pt.
- Faissol, K. & Bastos, M. (2014). Projecto Refazer: Uma reflexão da reprovação a partir do olhar do aluno. *Journal of Child and Adolescent Psychology*, 5(1), 201-210. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11067/1335>
- Favinha, M. & Barnabé, J. (2014). “Estarão os novos Centros Escolares à altura dos novos desafios educativos?” In O. Magalhães & P. Costa (org.). *II Jornadas de investigação em Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação. ISBN: (no prelo).
- Ferreira, C. (2016). Fracasso Escolar. *Revista Eletrônica Organizações e Sociedade*, 5(3), pp. 128-139. Recuperado de: <http://revista.facfama.edu.br/index.php/ROS/article/view/198>
- Fornari, L. (2012). Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital. *Revista Espaço Pedagógico*, 17(1). doi:<https://doi.org/10.5335/rep.2013.2027>

- Frasão, R. (2012). *Práticas de diversificação/diferenciação curricular no contexto das políticas educativas para o ensino básico*. (Tese de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10400.14/11965>
- Goode, W. & Hatt, P. (1969). *Métodos em Pesquisa Social*. 3.ed.. São Paulo: Cia Editora Nacional.
- Haguette, T. (1995). *Metodologias qualitativas na sociologia*. 4.ed. Petrópolis: Vozes.
- Hauser, R. (1994). Measuring socioeconomic status in studies of child development. *Child Dev.*, 65(6), 1541-1545. doi:10.2307/1131279
- Heckman, J. (2011). The American family in black & white: a post-racial strategy for improving skills to promote equality. *Daedalus* 140(2), 70-89. doi:10.1162/DAED_a_00078
- Ibabe I. (2016). Academic Failure and Child-to-Parent Violence: Family Protective Factors. *Frontiers in psychology*, 7, 1538. doi:10.3389/fpsyg.2016.01538
- Liebesny, B., & Ozella, S. (2002). Projeto de vida na promoção de saúde. In: M. L. J. Contini, S. H. Koller & M. N. S. Barros (Orgs.). *Adolescência e psicologia: Concepções, práticas e reflexões críticas*. 62-70. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia. Recuperado de: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/01/adolescencia1.pdf>
- Li-Grining, C. (2007). Effortful control among low-income preschoolers in three cities: Stability, change, and individual differences. *Developmental Psychology*, 43(1), 208-221. doi:10.1037/0012-1649.43.1.208
- Lopes, J. & Silva, H. (2011). *O Professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- May, T. (2004). *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed.
- Meirinhos, M. & Osório, A (2016). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser - Revista De Educação*, 2(2). Recuperado de: <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24>
- Mesquita, M. (2001). Educação especial em Portugal no último quarto do século XX. (Tese de Doutoramento. Universidad de Salamanca). Recuperado de: <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/1506>
- Miguel, R., Rijo, D., & Lima, L. (2013). Insucesso escolar e factores de risco do aluno - Validação de uma nova medida de auto-resposta numa amostra alargada de alunos do

- 2º e 3º ciclo do ensino básico. *Laboratório De Psicologia*, 11(2), 143-161. doi:10.14417/lp.11.2.681
- Minayo, M. (1995). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Moreira, P., Dias, P., Vaz, F. & Freitas, S. (2012). Preditores do desempenho académico de estudantes portugueses do Ensino Secundário. In Ferrão, E., Matos, J. M., Verdasca, J., Matos, M., Costa, M. E., & Moreira, P. (2012). *Promoção do sucesso educativo- Projectos de pesquisa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Moreira, P., Dias, P., Vaz, F., Rocha, C., Monteiro, J., & Vaz, J. (2012a). Escolas secundárias Portuguesas com melhores e piores resultados académicos: dimensões do aluno, da família e da escola. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 3(1), 81-122. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11067/220>
- Nunes, T., Pontes, F., Silva, L., & Dell'Aglia, D. (2014). Fatores de risco e proteção na escola: Reprovação e expectativas de futuro de jovens paraenses. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 203-210. doi:10.1590/2175-3539/2014/0182732
- OECD (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264130852-en
- Ortiz V., Mendoza S., & Méndez P., (2016). Las miradas detrás de las cifras: el abandono escolar desde la experiencia de los jóvenes y sus profesores tutores. *Revista Mexicana De Orientación Educativa*, 13(30), 44-51.
- Osonwa, O., Adejobi, A., Iyam, M. & Osonwa, R. (2013). Economic status of parents, a determinant on academic performance of senior secondary schools students in Ibadan, Nigeria. *J. Educ. Soc. Res.* 3(1), 115–122. doi:10.5901/jesr.2013.v3n1p115
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. (2007). *PIEF: Um Programa de Educação e Formação*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI).
- Parente, C., Neto, H., Ramos, M., Cruz, S. A., & Marcos, V. (2014). Os jovens pouco escolarizados no mercado de trabalho português. *Análise Social*, 210(1), 74-102. Recuperado de: http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/AS_210_d01.pdf

- Petrucci, W., Borsa, J. & Koller, H. (2016). A Família e a escola no desenvolvimento socioemocional na infância. *Temas em Psicologia*, 24(2), 391-402. doi:10.9788/TP2016.2-01Pt
- Pezzi, F., Donelli, T., & Marin, A. (2016). School Failure in the Perception of Adolescents, Parents and Teachers. *Psico-USF*, 21 (2), 319-330. doi:10.1590/1413-82712016210209
- Poletto & Koller (2008). Contextos ecológicos promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 25(3), 405-416. doi:10.1590/S0103-166X2008000300009
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. 2.ed. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, M., Ferreira, M. & Nobre, L. (1993). *Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE) – Relatório de Actividades 1987/88 –1991/92*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rocha, M., Ferreira, A., Moreira A. & Gomes, T. (2014). “Redução do abandono escolar precoce – uma meta a prosseguir, *Estudos e Intervenções*.” RH +50. Associação quadros seniores. Recuperado de: <http://www.observatorio.pt/download.php?id=1106>
- Rodrigues, D. & Nogueira, J. (2011). Educação especial e inclusiva em Portugal: fatos e opções. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17(1), 3-20. doi:10.1590/S1413-65382011000100002
- Rodríguez, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Romão, P. (2012). *Alguns fatores determinantes dos resultados obtidos pelos alunos do 9º e 12º anos nos exames nacionais de Português e Matemática e o efeito escola*. (Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade Católica Portuguesa). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10400.14/10119>
- Saavedra, L. (2001). Sucesso/insucesso escolar: A importância do nível socioeconómico e do género. *Psicologia*, 15(1), 67-92. Recuperado de: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0874-20492001000100004&lng=pt&nrm=iso

- Saias, F. & Fialho, I (2014). Recursos e percursos do programa integrado de educação e formação (PIEF) – Estudo de três casos no Alentejo. Investigar em Educação. Novas profissões em educação. *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* 2(2), 95-107.
- Salvà-Mut, F., Oliver-Trobat, M., & Comas-Forgas, R. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 129-142. doi:10.11144/Javeriana.M6-13.AEDE
- Santos, A., Bessa, A., Pereira, D., Mineiro, J., Dinis, L. & Silveira, T. (2009). *Escolas de Futuro -130 Boas Práticas de Escolas Portuguesas*. 2.ed. Porto: Porto Editora
- Sapienza, G., & Pedromônico, M. (2005). Risco, proteção e resiliência no desenvolvimento da criança e do adolescente. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 209-216. doi:10.1590/S1413-73722005000200007
- Sil, V. (2004). *Alunos em situação do insucesso escolar*. Lisboa: Instituto de Piaget.
- Silva, M. (2011). Como melhorar os comportamentos comunicativos pragmáticos numa aluna com multideficiência? (Tese de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10437/2701>
- Silva, P., Rezende, N., Quaresma, T., & Chrispino, A. (2016). Sobre o sucesso e o fracasso no Ensino Médio em 15 anos (1999 e 2014). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(91), 445-476. doi:10.1590/S0104-40362016000200009
- Sirin, S. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic review of research. *Rev. Educ. Res.*, 75(3), 417-453. doi:10.3102/00346543075003417
- Soares & Almeida, (2015). Compreender o (in)sucesso escolar na adolescência: a convergência de variáveis pessoais e contextuais, In *Cognição e Aprendizagem: Promoção do sucesso escolar* [PDF]. Associação para o Desenvolvimento a Investigação em Psicologia da Educação. Recuperado de: http://www.adipsieduc.pt/wp-content/uploads/2014/12/Cogni%C3%A7%C3%A3o-e-Aprendizagem_Promo%C3%A7%C3%A3o-do-Sucesso-Escolar.pdf
- Sousa, C. (2013). Como Formar para a Escola do Século XXI? In Conferência Parlamentar - Formação inicial e contínua na área da educação especial face aos desafios do

- alargamento da escolaridade obrigatória inclusiva. Lisboa, Comissão Parlamentar de Educação, Ciência e Cultura, Assembleia da República.
- Souza, N. A., Sibila, M. C., & Correia, L. C. (2013). *Do erro como fracasso ao erro como possibilidade de superação de dificuldades*. doi:10.4025/imagenseduc.v3i3.21959.
- Sposati, A. (2000). Exclusão social e fracasso escolar. *Revista Em Aberto*, (17)71, 211-232. doi:10.24109/2176-6673.emaberto.17i71.2099
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Torres, R. M. (2004). Repetência escolar: Falha do aluno ou falha do sistema? In A. Marchesi & C. H. Gil (Eds.). *Fracasso escolar: Uma perspectiva multicultural* (E. Rosa, Trad., 34-47). Porto Alegre: Artmed.
- Triviños, A. (1987). *A introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Turliuc, M., Măirean, C., Dănilă, O. (2013). A multifaceted theory: individual, family, and community resilience. A Research Review. In Rogobete, I. & Neagoe, A., *Contemporary issues facing families: An interdisciplinary dialogue*, 33-53. Bonn (Germany): Verlag fur Kultur und Wissenschaft (Culture and Science Publishing). ISBN: 978-3-86269-083-1
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines on inclusion in education* [PDF]. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>
- Yin, R. K. (1989). *Case Study Research - Design and Methods*. USA: Sage Publications Inc.
- Yin, R. K. (1993). *Applications of case study research*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.
- Yin, R. K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. 2.ed. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Yunes, M. (2003). Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Psicologia em estudo*, 8(1), 80-95. doi:10.1590/S1413-73722003000300010

Zins, J., Weissberg, R., Wang, M., & Walberg, J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

Legislação Consultada:

Decreto de Aprovação da Constituição n.º 86/1976, de 10 de abril 1976. *Diário da República, 1.ª série, N.º 86*. Presidência da República. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 132/2012, de 27 de junho. *Diário da República, 1.ª série, N.º 123*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República, 1.ª série, N.º 129*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. *Diário da República, 1.ª série, N.º 65*. Ministério da Educação Lisboa.

Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto. *Diário da República, 1.ª série, N.º 149*. Ministério da Educação e Ciência: Lisboa.

Decreto-Lei n.º 190/91 de 17 de maio. *Diário da República, 1.ª série A, N.º 113*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro. *Diário da República, 1.ª série A, N.º 22*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 301/93 de 31 de agosto. *Diário da República, 1.ª série A, N.º 204*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto. *Diário da República, 1.ª série A, N.º 193*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 35/99, de 25 de janeiro. *Diário da República, 1.ª série A, N.º 30*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República, 1.ª série, N.º 129*. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro. *Diário da República, 1.ª série A, N.º 15*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 83-A/2014 de 23 de maio. *Diário da República, 1.ª série, N.º 83/A*. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série, N.º 166. Assembleia da República. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 julho. *Diário da República*, 1.ª série, N.º 131. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 95/97 de 23 de abril. *Diário da República*, 1.ª série A, N.º 95. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho 36/SEAM/SERE/88, de 17 de agosto. *Diário da República*, 2.ª série, N.º 189. Secretário de Estado Adjunto-Ministro da Educação. Lisboa.

Despacho Conjunto 105/97 de 01 de julho. *Diário da República*, 2.ª série, N.º 149. Secretário de Estado da Administração Educativa-Ministério da Educação, Secretário de Estado da Educação e Inovação-Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Conjunto n.º 882/99, de 15 de outubro. *Diário da República*, 2.ª série, N.º 241. Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho. Lisboa.

Despacho n.º 100/2010, de 5 de janeiro. *Diário da República*, 2.ª série, N.º 2. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 173/ME/91 de 23 de outubro. *Diário da República*, 2.ª série, N.º 244. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 178 – A/ME/93, de 30 de junho. *Diário da República*, 2.ª série, N.º 177, 2º Suplemento. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 3721/2017, de 3 de maio de 2017. *Diário da República*, 2.ª série, N.º 85. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 13/2014 de 15 de setembro. *Diário da República*, 2.ª série, N.º 177. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril. *Diário da República*, 2.ª série, N.º 66. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 30/2001, de 19 de julho. *Diário da República*, 1.ª série B, N.º 166. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 6/2014, de 26 de maio. *Diário da República*, 2.ª série, N.º 100. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa.

Despacho Normativo N.º 98 – A/92, de 20 de junho. *Diário da República*, 1.ª série B, N.º 140. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho-Conjunto n.º 948/2003, de 25 de agosto. *Diário da República*, 2.ª série, N.º 223. Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho. Lisboa.

Lei Aprova a Lei Tutelar Educativa n.º 166/99, de 14 de setembro. *Diário da República*, 1.ª série A, N.º 215. Assembleia da República. Lisboa.

Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência n.º 9/89, de 2 de maio. *Diário da República*, 1.ª série, N.º 100. Assembleia da República. Lisboa.

Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86 de 14 de outubro. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 237. Assembleia da República. Lisboa.

Lei de protecção de crianças e jovens em perigo n.º 147/99, de 1 de setembro. *Diário da República*, 1.ª série, N.º 204. Assembleia da República. Lisboa.

Lei n.º 51/2012 de 5 de setembro. *Diário da República*, 1.ª série, N.º 172. Assembleia da República. Lisboa.

Portaria 1102/97, de 3 de novembro. *Diário da República*, 1.ª série B, N.º 254. Ministério da Educação. Lisboa.

Portaria 611/93, de 29 de junho. *Diário da República*, 1.ª série, N.º 150. Ministério da Educação. Lisboa.

Resolução de Conselho de Ministros n.º 23/2016 de 11 de abril. *Diário da República*, 1.ª série, N.º 70. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

Resolução de Conselho Ministros 75/98, de 2 de julho. *Diário da República*, 1.ª série B, N.º 150. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

Resolução de Ministros n.º 37/2004 de 20 de março. *Diário da República*, 1.ª série B, N.º 68. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 79/2009, de 2 de setembro. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 170. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

Resolução n.º 23/2016 de 11 de abril. *Diário da República*, 1.ª série, N.º 70. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa.

ANEXOS

Anexo 1 – Ficha de Sinalização PIEF



PROGRAMA INTEGRADO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO Ficha de Sinalização

Processo n.º

1. Identificação da criança/jovem

Nome:

Nacionalidade: Sexo:

Data de nascimento (dd/mm/aaaa): / / Idade: Anos (a 1 de setembro)

C.C./B.I./Passaporte: Data de emissão: / /

Arquivo de Ident.: Data de validade: / /

Morada: Contacto:

Código Postal: - Localidade:

Freguesia: Concelho:

Nome da mãe: Contacto:

Nome do pai: Contacto:

Encarregado de Educação:

Morada: Contacto:

Código Postal: - Freguesia: NISS:

2. Caracterização da situação escolar da criança/jovem

Frequência escolar: Último ano de escolaridade frequentado:

Já esteve inscrito numa turma PIEF:

Escola/agrupamento de escolas em que se encontra inscrito:

Localidade: Contacto:

3. Sinalização

3.1. Situação de risco e/ou exclusão social que justifica a sinalização:

- Abandono escolar (há mais de 60 dias úteis) ☐
- Absentismo escolar ☐
- Analfabetismo ☐
- Insucesso escolar (apresenta um desfasamento etário igual ou superior a 3 anos face ao nível de ensino frequentado^[1]) ☐
- Carência socioeconómica ☐
- Comportamento de risco/desviante/práticas de delinquência ☐
- Indícios de utilização de criança/jovem em pornografia/prostituição ☐
- Indícios de utilização de criança/jovem em tráfico de droga ou consumo ☐
- Problemas psicológicos/psiquiátricos com diagnóstico clínico ☐
- Mendicidade ☐
- Trabalho infantil ☐
- Com Processo Tutelar Educativo, PTE ☐
- Com Processo de Promoção e Proteção, PPP ☐
- Outra situação ☐
- Qual?

[1] Tendo por referência um percurso escolar iniciado aos 6 anos de idade, sem retenções.

3.2. Medidas de Recuperação e de Integração já implementadas (Art.º 20 da Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro):

--

4. Identificação da entidade sinalizadora:

4.1. Unidade Orgânica, Escola/Agrupamento de Escolas, sinalizadora:

--

Concelho:

--

A UO sinalizadora tem turmas PIEF em funcionamento?

--

4.2. Outra entidade:

--

Contacto:

--

4.3. Técnico:

--

Função:

--

5. Receção da Sinalização:

O Técnico da DGEstE (caso se aplique):

_____ em ____ / ____ / ____

O Diretor da UO:

_____ em ____ / ____ / ____

6. Encaminhamento da sinalização para elaboração do Diagnóstico e Proposta de Intervenção Socioeducativa

O Diretor da UO:

_____ em ____ / ____ / ____

7. Receção da Sinalização para elaboração do Diagnóstico e Proposta de Intervenção Socioeducativa

A Equipa responsável pela elaboração do Diagnóstico:

_____ em ____ / ____ / ____

Anexo 2 – Modelo de Diagnóstico PIEF



PROGRAMA INTEGRADO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Ficha de Caracterização e Diagnóstico

Processo n.º

1. Caracterização do Processo

Sinalizações:

(data, fonte sinalizadora e situação de risco e/ou exclusão social)

1.ª ____ / ____ / ____, _____
2.ª ____ / ____ / ____, _____
3.ª ____ / ____ / ____, _____

2. Identificação do Jovem

Nome: _____

Data de Nascimento (DD/MM/AAAA): ____ / ____ / ____ Sexo: _____

Nacionalidade: _____ N.º NISS: _____

N.º BI/Cartão de Cidadão/Passaporte: _____ Arq. Identificação: _____

Data de emissão: ____ / ____ / ____ Data de validade: ____ / ____ / ____

Filiação:

Pai: _____

Nacionalidade: _____ N.º NISS: _____

Mãe: _____

Nacionalidade: _____ N.º NISS: _____

Morada: _____

Código Postal: ____ - ____ Localidade: _____

Distrito: _____ Concelho: _____

Contactos:

Casa / Jovem: N.º Telf./Tm.: _____ e-mail: _____

Pai: N.º Telf./Tm.: _____ e-mail: _____

Mãe: N.º Telf./Tm.: _____ e-mail: _____

Nome do Encarregado de Educação: _____

N.º Telf./Tm.: _____ e-mail: _____

Origem Cultural: _____

3. Enquadramento escolar e sócio-Educativo do Jovem

3.1 Último Estabelecimento de Ensino Frequentado:

Designação: _____ Freguesia: _____

3.2 Ano de Escolaridade concluído com aproveitamento: _____

3.3 Encontra-se em situação de Abandono Escolar? _____

Data de abandono: ____ / ____ / ____

3.4 Encontra-se em situação de Absentismo Escolar? _____

3.5 Beneficia de apoio da ação social escolar? _____ Escalão: _____

3.6. Percurso Escolar

3.6.1 Matrículas

Nº	Ano Letivo	Ano de Escolaridade	Estabelecimento de Ensino	Observações
1º				
2º				
3º				
4º				
5º				
6º				
7º				
8º				
9º				
10º				
11º				
12º				

3.6.2 Apoio e Acompanhamento individual do jovem

☐ Apoios Especializados (Necessidades Educativas Especiais, DL n.º 3/2008 de 7 janeiro)

☐ Apoio Psicológico

☐ Apoio Educativo Qual: _____

☐ Apoio Terapêutico Qual: _____

☐ Acompanhamento Médico Qual: _____

☐ Reforço Alimentar

☐ Desenvolvimento Vocacional e Orientação Profissional

☐ Atividades de desenvolvimento de competências pessoais e sociais

☐ Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual ☐ Anexado ☐ Assinado

3.6.3 Ocupação de Tempos Livres

☐ Sem Enquadramento

☐ Centro de Férias e Lazer Qual: _____

☐ Centro de Atividades Tempos Livres Qual: _____

☐ Centro de Atividade Ocupacional Qual: _____

☐ Atividade Desportiva Regular Qual: _____

☐ Outro (Voluntariado; Associação de Jovens, etc) Qual: _____

4. Caracterização Da Situação Jurídica Da Criança /Jovem

Processos a decorrer	Data de Abertura	Trib./CPCJ	Proc .Nº	Juízo	Secção
Processo Promoção e Proteção					
Processo Tutelar Educativo					
Processo Tutelar Cível					
Outros (Proc Penal, p.e)					

Informação Complementar:

Coordenador do Caso: _____ Contacto: _____

Descrição:

5. Agregado Familiar/Cuidadores Com Quem o Jovem Reside Atualmente

5.1 Caracterização do Agregado Familiar:

NISS	Nome	Parentesco / Relação	Idade	Telefone	Escolaridade	Profissão

Observações:

Tem irmãos inscritos em turma(S) PIEF? _____

Nº Processo	Concelho	Agrupamento / Escola não agrupada

5.2 Tipo de Família:

- | | |
|--------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Monoparental Feminina | <input type="checkbox"/> Monoparental Masculina |
| <input type="checkbox"/> Nuclear sem Filhos | <input type="checkbox"/> Nuclear com Filhos |
| <input type="checkbox"/> Reconstituída com filhos de outras uniões | <input type="checkbox"/> Alargada (com várias gerações) |

7. Dimensões da Avaliação Diagnóstica

7.1 História Familiar:

7.2 As necessidades de desenvolvimento do jovem e as competências parentais:

7.3 Fatores familiares e ecológicos e respetivo impacto nas necessidades de desenvolvimento do jovem e nas competências parentais:

7.4 Entidades intervenientes relevantes para o processo:

Entidade(1)	Técnico	Data	Contacto	Natureza da intervenção(2)

(1) Exemplos: IPSS / Seg. Social / ERS (DGRSP) / EMAT / CPCJ / Tribunal / Equipa saúde mental

(2) Exemplos: Apoio alimentar / apoio social, RSI / acompanha medida T Educ / gestor de processo PP

8. Perspetiva dos intervenientes Face à Situação

8.1 Perspetiva Do Jovem

8.2 Perspetiva da Família

8.3 Perspetiva das Entidades Envolvidas

9. Outras Observações

Data: ____ / ____ / ____

O/A Representante da equipa que elaborou o diagnóstico,

O/A Interlocutor(a) do ISS.IP,

Recebido em : ____ / ____ / ____

O/A Diretor(a) do Agrupamento / Escola não agrupada /
Presidente da CAP,

Anexo 3 – Modelo de Proposta de Integração no PIEF



PROGRAMA INTEGRADO DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Proposta de Intervenção Socioeducativa

Processo n.º _____	Ano Letivo: _____
Nome do jovem: _____	
Distrito: _____	Concelho: _____
Escola/Agrupamento: _____	

Esta proposta de intervenção é sustentada no diagnóstico previamente efetuado.

Proposta de Intervenção

1. Dispositivo de Educação / Formação

Para conclusão de: ☐ 1.º Ciclo ☐ 2.º Ciclo ☐ 3.º Ciclo

<input type="checkbox"/>	Programa integrado de educação e formação – PIEF (Despacho Conjunto n.º 948/2003, de 26 de setembro)	<input type="checkbox"/> 1.º Ciclo <input type="checkbox"/> 2.º Ciclo <input type="checkbox"/> 3.º Ciclo
Entidade educativa / formativa: _____		Local: _____
<input type="checkbox"/>	Ensino Básico Geral (Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho)	<input type="checkbox"/> 1.º Ciclo <input type="checkbox"/> 2.º Ciclo <input type="checkbox"/> 3.º Ciclo
Entidade educativa / formativa: _____		Local: _____
<input type="checkbox"/>	Apoios especializados / educação especial (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 janeiro, e Portaria n.º 201-C/2015, de 10 de julho)	<input type="checkbox"/> 1.º Ciclo <input type="checkbox"/> 2.º Ciclo <input type="checkbox"/> 3.º Ciclo
Entidade educativa / formativa: _____		Local: _____
<input type="checkbox"/>	Ensino a Distância (Portaria n.º 85/2014, de 15 de abril)	<input type="checkbox"/> 1.º Ciclo <input type="checkbox"/> 2.º Ciclo <input type="checkbox"/> 3.º Ciclo
Entidade educativa / formativa: _____		Local: _____
<input type="checkbox"/>	Percurso curricular alternativo (PCA) (Regulamento aprovado pelos Srs. SEEBS e SEEAE)	<input type="checkbox"/> 1.º Ciclo <input type="checkbox"/> 2.º Ciclo <input type="checkbox"/> 3.º Ciclo
Entidade educativa / formativa: _____		Local: _____
<input type="checkbox"/>	Curso de Educação e Formação (CEF) (Despacho conjunto n.º 453/2004, de 27 de julho, retificado pela retificação n.º 1673/2004, de 7 de setembro)	<input type="checkbox"/> 2.º Ciclo <input type="checkbox"/> 3.º Ciclo
Entidade educativa / formativa: _____		Local: _____
<input type="checkbox"/>	Formação modular (Portaria n.º 283/2011, de 24 de Outubro)	<input type="checkbox"/> 1.º Ciclo <input type="checkbox"/> 2.º Ciclo <input type="checkbox"/> 3.º Ciclo
Entidade educativa / formativa: _____		Local: _____
<input type="checkbox"/>	Cursos de ensino artístico especializado (EAE) (Portaria n.º 225/2012 de 30 de julho)	<input type="checkbox"/> 1.º Ciclo <input type="checkbox"/> 2.º Ciclo <input type="checkbox"/> 3.º Ciclo
Entidade educativa / formativa: _____		Local: _____

2. Apoio e acompanhamento individual do jovem

2.1 Apoio e Acompanhamento individual do jovem

- ☐ Apoios Especializados (Necessidades Educativas Especiais, DL n.º 3/2008 de 7 janeiro)
- ☐ Apoio Psicológico
- ☐ Apoio Educativo Qual: _____
- ☐ Apoio Terapêutico Qual: _____
- ☐ Acompanhamento Médico Qual: _____
- ☐ Apoio Ação Social Escolar
- ☐ Reforço Alimentar
- ☐ Desenvolvimento Vocacional e Orientação Profissional
- ☐ Atividades de desenvolvimento de competências pessoais e sociais
- ☐ Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual ☐ Anexado ☐ Assinado

2.2 Ocupação de Tempos Livres

- ☐ Sem Enquadramento
- ☐ Centro de Férias e Lazer
- ☐ Centro de Atividades Tempos Livres Qual: _____
- ☐ Centro de Atividade Ocupacional Qual: _____
- ☐ Atividade Desportiva Regular Qual: _____
- ☐ Outro (Voluntariado; Associação de Jovens, etc) Qual: _____

3. Apoios à família:

- ☐ Rendimento Social de Inserção (RSI)
- ☐ Subsídio de Carência Económica:
 - ☐ Ajuda Alimentar
 - ☐ Apoios económicos diversos
- ☐ Produtos de Apoio (Ajudas técnicas para portadores de deficiência)
- ☐ Apoio técnico para:
 - ☐ Desenvolvimento de competências parentais
 - ☐ Outro. Qual? _____
- ☐ Centro de Apoio à Vida
- ☐ Centro de Férias e Lazer
- ☐ Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental (CAFAP)
- ☐ Outras respostas sociais (discriminar outros apoios que a família deve usufruir, atendendo à situação analisada):

Coloca-se à consideração superior.

Data: ____ / ____ / ____

O/A Representante da equipa,

<p><u>Concordamos com as medidas propostas.</u></p> <p>Data: ____ / ____ / ____</p> <p>Assinaturas:</p> <p>_____ (O/A Jovem)</p> <p>_____ (O/A Encarregado de Educação / Representante Legal)</p>

<p>Parecer do(a) Interlocutor(a) Distrital do ISS.IP:</p> <p>_____ _____</p> <p>Data: ____ / ____ / ____</p> <p>_____ (O/A Representante do ISS, IP)</p>

Recebido em : ____ / ____ / ____

Despacho:

Data do despacho: ____ / ____ / ____

O/A Diretor(a) do Agrupamento / Escola não agrupada /
Presidente da CAP,

Recebido em : ____ / ____ / ____

O/A Representante da DGEstE,

Anexo 4 – Questionário Dados Sociodemográficos

Dados Sociodemográficos

Sexo: M ☐ F ☐ Data de Nascimento: __ / __ / ____ Idade: _____

Distrito de residência: _____ Concelho: _____

Profissão do pai: _____ Escolaridade do pai: _____

Profissão da mãe: _____ Escolaridade da mãe: _____

Com quem vive: _____

Ano de integração no PIEF: _____ Ano e Ciclo integrado: _____

Concelho do Estabelecimento de Ensino frequentado: _____

Total de anos que frequentou o PIEF: _____

Número de reprovações enquanto frequentou o PIEF: _____ Em que ano: _

Ciclo(s) que completou no PIEF: _____ Ano que terminou o PIEF: _

Completou o 3.º Ciclo de Ensino Básico no PIEF: Sim ☐ Não ☐

Após o PIEF continuou estudos ou formação: Sim ☐ Não ☐

Concluiu o 12.º ano de escolaridade: Sim ☐ Não ☐

Nível de escolaridade/formação atual: _____

Experiência de trabalho após o PIEF: _____

Profissão/ocupação atual: _____

Anexo 5 – Guião de Entrevista

GUIÃO DE ENTREVISTA E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

CATEGORIAS	OBJETIVOS	QUESTÕES
Categoria I - O percurso escolar do aluno	Entender o percurso escolar do aluno e a sua influência na integração do PIEF;	Q1. Como foi o teu percurso escolar? Q2. Como eras na escola? Q3. Como te sentias? Q4. O que fizeram para te ajudar na escola? Q5. Foste apoiado pela Educação Especial ? Q6. Como reagia a tua família/pais?
	Perceber se o aluno foi sinalizado/ integrado pela/na Educação Especial no seu percurso escolar;	
Categoria II - Perceção sobre o PIEF	Identificar a perceção e expectativas iniciais sobre o PIEF;	Q7. Antes de frequentares o PIEF o que é que pensavas sobre o PIEF?
	Conhecer os motivos que levaram os alunos a frequentar o PIEF;	Q8. Porque é que foste para o PIEF? Q9. Qual foi a opinião da tua família?
Categoria III - Importância do PIEF;	Identificar a importância da frequência do PIEF;	Q10. O que foi para ti o PIEF? Q11. Que importância teve para ti estares no PIEF? Q12. O que gostaste mais no PIEF? Q13. O que gostaste menos no PIEF?
Categoria IV - Motivos de conclusão/não conclusão;	Identificar os motivos atribuídos pelos sujeitos à conclusão/não conclusão do PIEF;	Q14. Quais foram as causas ou os motivos que te levaram a concluir/não concluir o PIEF? Q15. O que te ajudou a terminar o PIEF? Q16. O que te fez abandonar o PIEF?
Categoria V - Consequências da conclusão/não conclusão do PIEF;	Identificar as consequências percebidas da conclusão/não conclusão do PIEF;	Q17. Para ti, quais foram as consequências de teres concluído/não concluído o PIEF? Q18. O que ganhaste em teres concluído/não teres concluído o PIEF? Q19. O que perdeste em teres concluído/não teres concluído o PIEF?

Categoria VI - Aspetos importantes para a conclusão/não conclusão do PIEF;	Conhecer os aspetos considerados importantes para a conclusão do PIEF com sucesso;	Q20. Na tua opinião, para um colega que fosse agora para o PIEF ter sucesso e terminar o curso, que conselhos lhe darias?
Categoria VII - Ensino e avaliação	Entender os aspetos relacionados com o ensino, considerados pertinentes para a conclusão/não conclusão do PIEF;	Q21. O que achas/achaste do ensino nas aulas? Porquê? Q22. O que achas/achaste da parte prática? Porquê? Q23. O que pensas sobre a forma como os alunos são/eram avaliados? Q24. Na tua opinião há alguma coisa que devesse ser mudada ou melhorada no PIEF? (se sim, o quê) Porquê?
Categoria VIII - Currículo	Conhecer a opinião sobre a currículo inerente ao PIEF;	Q25. Gostas/Gostaste das disciplinas? Porquê? Q26. Achas que o PIEF devia ter outras disciplinas? Porquê?
Categoria IX - Aspetos relacionais	Entender os aspetos relacionais dos alunos para com a restante comunidade escolar;	Q27. Como é/era a tua relação com os Professores? Q28. Como é/era a relação com os teus colegas do PIEF? Q29. Como é/era a relação dos outros colegas da escola com os alunos do PIEF? Q30. No PIEF houve alguém, sem ser teu colega, que tenha sido importante para ti? Se sim, quem e porquê?
Categoria X - Aprendizagens	Identificar a perceção sobre as aprendizagens adquiridas;	Q31. O que aprendeste no PIEF? Q32. O que aprendeste serve-te para alguma coisa? Q33. O que gostavas de ter aprendido?

Anexo 6 - Protocolo de Consentimento Informado

Protocolo de Consentimento Informado

Eu, _____ aceito participar de livre vontade no estudo da autoria de Ana Sofia Correia Louro (aluna da Escola Superior de Educação de Portalegre), orientado pela Professora Doutora Maria Luísa de Sousa Panaças, no âmbito da dissertação de Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor.

Entendi e aceito responder a uma entrevista que explora questões sobre o Programa de Integrado de Educação e Formação (PIEF). Compreendo que a minha participação neste estudo é voluntária, podendo desistir a qualquer momento, sem que essa decisão se reflita em qualquer prejuízo para mim. Ao participar neste trabalho, estou a colaborar para o desenvolvimento da investigação na área da Educação, não sendo, contudo, acordado qualquer benefício direto ou indireto pela minha colaboração. Entendo, ainda, que toda a informação obtida neste estudo será estritamente confidencial e que a minha identidade nunca será revelada em qualquer relatório ou publicação.

Nome: _____

Assinatura: _____

Data ____/____/____